

El debate de género en la Escuela Básica  
y el derecho a la Educación:  
la tensión entre el Estado y la Familia

Eliana Pires Rocha

Tesis depositada en cumplimiento parcial de los requisitos  
para el grado de  
Doctora en Estudios Avanzados en Derechos Humanos

Universidad Carlos III de Madrid

Directora:  
María José Fariñas Dulce

2023

Esta tesis se atribuye bajo licencia “Creative Commons **Reconocimiento – No Comercial – Sin Obra Derivada**”



*Dedicatoria*

*A la memoria de la la profesora Nísia Floresta;*

*A la memoria de del profesor Anízio Teixeira;*

*A la memoria del profesor Paulo Freire;*

## ***Agradecimientos***

*Para alcanzar mi meta de estudios, que se consolida en esta tesis, debo agradecer en primer lugar a mi hijo Joaquim, por su comprensión, confianza, respeto y cariño hacia mis sueños y desafíos.*

*Agradezco a Jefferson, Reno y Lucas, amigos y compañeros de trabajo, que me dieron su apoyo, atención y tiempo para que pudiera realizar y terminar mis estudios.*

*Agradezco a la profesora María José Fariñas Dulce, mi directora de tesis y tutora, por haberme aceptado amablemente como su tutelada, por su comprensión y orientación, y a quien rindo mi admiración por su compromiso intelectual con la democracia y la justicia social.*

*Agradezco la amable acogida que he recibido en la Universidad Carlos III de Madrid, y expreso mi respeto por la competencia de su profesorado, especialmente en las figuras del profesor Carlos Lema Añón y la profesora Silvina Ribotta.*

*También debo agradecer a mi institución de trabajo, el Ministerio Público Federal, que autorizó y financió mis estudios, a quien renuevo mi compromiso de actuar en favor del interés social.*

## ÍNDICE

Introducción .....	01
--------------------	----

### PRIMEIRA PARTE

<b>Capítulo 1 – Conceptos (en) contextos .....</b>	<b>10</b>
--	-----------

1.1 Educación: aspectos teóricos generales .....	10
--	----

1.2 La educación en la colonia brasileña .....	17
--	----

1.2.1 Educación jesuita en Brasil: resquicios coloniales hasta los días de hoy ...	18
--	----

1.3 Educación y género: la instrucción colonial de las minorías .....	23
---	----

1.4 Educación y etnia: la instrucción colonial de las minorías .....	29
--	----

1.5 Contextualizaciones específicas: género, etnia, sexualidad .....	31
--	----

1.5.1 Contextualización histórica .....	32
---	----

1.5.2 Contextualización de los debates .....	34
--	----

1.5.3 Contextualización de otras ciencias .....	35
---	----

1.6 Resumen del capítulo .....	36
--------------------------------	----

<b>Capítulo 2 – Educación y derecho: el derecho a la educación previsto en la Constitución brasileña .....</b>	<b>38</b>
--	-----------

2.1 Educación como derecho social fundamental: breve histórico de las perspectivas constitucionales de Brasil .....	38
--	----

2.1.1 El derecho a la educación en la Constitución de 1988 y sus finalidades ....	42
---	----

2.1.2 El pleno desarrollo de las personas .....	48
---	----

2.1.3 El ejercicio de la ciudadanía .....	50
---	----

2.1.4 La calificación para el trabajo .....	53
---	----

2.2 Libertad y pluralidad como principios de enseñanza .....	54
--	----

2.2.1 Principios y reglas .....	55
2.2.2 Libertad en la enseñanza .....	59
2.2.3 Pluralidad en la enseñanza .....	65
2.3 Resumen del capítulo .....	70
<b>Capítulo 3 – Género y diferencia .....</b>	<b>71</b>
3.1 La constitución del feminismo .....	71
3.2 El concepto de género y sus desdoblamientos .....	78
3.2.1 Género y patriarcado .....	85
3.2.2 Feminismo de la diferencia y la teoría <i>queer</i> .....	88
3.3 Feminismo decolonial .....	93
3.4 La agenda internacional de género y educación .....	104
3.4.1 Los derechos humanos de las mujeres .....	106
3.4.2 Los derechos LGBT+ .....	112
3.5 Resumen del capítulo .....	121

## SEGUNDA PARTE

<b>Capítulo 4 – Educación en el hogar y educación religiosa en las escuelas públicas: retrocesos en la educación brasileña .....</b>	<b>123</b>
4.1 Educación en el hogar .....	123
4.1.1 El movimiento de educación en el hogar .....	125
4.1.2 Las razones dadas para adoptar la educación en el hogar .....	127
4.2 Educación en el hogar en Brasil y la cuestión legal.....	131
4.3 Oposición a la educación en el hogar .....	134
4.4 Educación en el hogar y desigualdad de género .....	143

4.5 La educación religiosa en la escuela pública .....	151
4.5.1 El derecho a la libertad religiosa .....	152
4.5.2 La construcción de un estado laico en Brasil .....	158
4.5.3 La educación religiosa en las escuelas públicas .....	168
4.6 Resumen de capítulo .....	178
<b>Capítulo 5 – Género en la escuela: construcción de las desigualdades .....</b>	<b>180</b>
5.1 La construcción escolar de las desigualdades .....	181
5.1.1 El currículo oculto .....	184
5.2 Estereotipos de género .....	188
5.3 Sexualidad y espacio escolar .....	194
5.3.1 Educación sexual en la escuela: naturalización y silencio .....	197
5.3.2 La institucionalización de la heterosexualidad .....	207
5.3.3 La homofobia en la escuela .....	209
5.4 Resumen del capítulo .....	215
<b>Capítulo 6 – Neoconservadurismo e “Ideología de Género” .....</b>	<b>217</b>
6.1 El neoconservadurismo .....	218
6.2 Iglesias y protestas contra el género .....	225
6.3 De la “ideología de género” a la “escuela sin partido” .....	236
6.4 Proyectos de ley antigénero .....	239
6.5 Resumen del capítulo .....	247

**TERCERA PARTE**

<b>Capítulo 7 – Familias, en plural</b> .....	250
7.1 La familia .....	250
7.1.1 La familia en su origen .....	250
7.2 El derecho civil-constitucional .....	250
7.3 Las familias y su nuevo rol .....	264
7.4 Principios constitucionales del derecho de familia .....	271
7.4.1 Principio de la dignidad de la persona .....	273
7.4.2 Principio de la libertad familiar .....	276
7.4.3 Principio de la solidaridad .....	277
7.4.4 Principio de la afectividad .....	278
7.4.5 Principio de la igualdad .....	279
7.4.6 Principio del interés superior del niño y del adolescente .....	282
7e.5 Clasificación de las entidades familiares .....	284
7.5.1 Familia matrimonial .....	286
7.5.2 Unión estable familiar .....	288
7.5.3 Familia monoparental .....	290
7.5.4 Unión homo-afectiva familiar .....	291
7.5.5 Otros modelos de familia .....	293
7.5.6 Familia: ¿qué ha cambiado? .....	296
7.6 Resumen del capítulo .....	302

**CAPÍTULO 8 – Derechos de la infancia y la adolescencia: marcos en Brasil y las perspectivas resultantes**..... 304

8.1 La Convención de 1989 y el Estatuto de la Niñez y la Adolescencia como instrumentos de Promoción .....	304
--	-----



8.1.1 La doctrina de la protección integral en la Constitución Federal de 1988 y en el Estatuto de la Niñez y la Adolescencia .....	310
8.2 Autoridad parental: perfil funcional .....	317
8.3 Los derechos de los niños y adolescentes: los modelos proteccionista y liberacionista .....	323
8.3.1 El proteccionismo tradicional .....	324
8.3.2 El liberacionismo .....	327
8.4 Educación estatal y familiar: teorías en tensiones .....	332
8.4.1 Educación de la familia versus Educación democrática .....	333
8.5 Violencia de género intrafamiliar contra las mujeres .....	349
8.5.1 Violencia sexual intrafamiliar contra los niños .....	362
8.6 Resumen del capítulo .....	368
<b>Capítulo 9 – A la autonomía progresiva del niño y del adolescente .....</b>	<b>370</b>
9.1 Autonomía privada .....	370
9.1.1 Autonomía privada existencial .....	373
9.2 La situación jurídica subjetiva como poder-deber derivado de la autoridad parental .....	374
9.3 La autonomía privada progresiva de los niños y adolescentes .....	379
9.4 Familia y autonomía excluyente .....	387
9.4.1 La familia nuclear .....	389
9.4.2 Variables de raza y clase .....	394
9.4.3 Dominación de la acción “autonómica” .....	399
9.5 Privacidad familiar .....	406
9.5.1 Privacidad y niños .....	410

9.5.2 Sexualidad infantil y adolescente y vida privada .....	413
9.5.3 Autodeterminación de género .....	421
9.5.4 Interrupción voluntaria del embarazo .....	426
9.6 Resumen del capítulo .....	428

**Capítulo 10 - Compromisos de la educación: pleno desarrollo, autonomía y dignidad de la persona humana .....430**

10.1 El pleno desarrollo de la persona y la dignidad humana .....	431
10.2 Autonomía y dignidad .....	439
10.3 Elección escolar, libertad, pluralidad en la educación y gestión democrática .....	452
10.4 Resumen del capítulo .....	464

**Conclusión ..... 466**

**Referencias .....**

## INTRODUCCIÓN

---

Esta investigación examina la posibilidad de abordar las cuestiones de género en el currículo de la educación básica brasileña con base en las perspectivas del derecho civil-constitucional y de los derechos humanos, llevando en consideración la autoridad de la familia y del Estado en la promoción del derecho a la educación.

Nuestro interés surgió a raíz de una denuncia presentada ante el *Ministerio Público de la Federación* (MPF) o Ministerio Fiscal, que solicitaba la intervención ante el Poder Público para vetar dicho tema en la enseñanza básica brasileña. La solicitud no salió adelante porque entendimos que la reclamación se chocaba con el ordenamiento jurídico nacional. Sin embargo, despertó nuestro interés como objeto de estudio, lo que dio lugar a esta tesis.

El enfrentamiento de las cuestiones de género en la escuela es un tema candente en Brasil, teniendo en cuenta la creciente presencia, en el último lustro, de movimientos sociales neoconservadores en la esfera pública y con amplia representación en el parlamento nacional que impugnan esta posibilidad. Sus miembros desempeñaron un papel fundamental en la exclusión de los asuntos sobre género de los programas escolares.

Como reflejo del auge de estos movimientos, han surgido varios proyectos de ley – federales y regionales – con el objetivo de vetar cualquier planteamiento sobre este tema. Estos proyectos de ley pretenden combatir el supuesto adoctrinamiento a los alumnos y alumnas a través de lo que denominan “*ideología de género*” que, según sus detractores, consiste en una conspiración promovida por colectivos feministas y grupos compuestos por Lesbianas, Gais, Bisexuales y Transexuales etcétera (LGBT+) contra los denominados valores familiares. El término *ideología de género* se originó en el seno de la Iglesia Romana, y fue acuñado por el entonces cardenal Ratzinger, posteriormente elegido Papa Benedicto XVI.<sup>1</sup>

La presencia transnacional de la Iglesia facilitó la propagación de tesis y

---

<sup>1</sup> MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. Ideología de género: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. In: *Revista Sociedade e Estado* – Volume 32, Número 3, set./dez.2017. Doi: 10.1590/s0102-6922017.3203008.

materiales sobre una “ideología de género”, convirtiéndose en una de las principales estrategias retóricas del movimiento pro-familia a partir de la década de 2000. La noción de “ideología de género” se incorporó a las agendas políticas de varios países, que empezaron a reclamar un nuevo orden a través de la acción estatal. El objetivo es llevar a la bancarrota siglos de reclamos por derechos de igualdad; privar de legitimidad a los investigadores que trabajan en este campo e invalidar su producción intelectual. Más que eso, este discurso fortalece la oposición a los derechos de las mujeres y los grupos LGBT+ como derechos humanos y a la igualdad de género como un derecho a la ciudadanía.

El discurso antigénero adoptado por movimientos neoconservadores ha creado una serie de obstáculos para hacer de la escuela un espacio de libre discusión sobre la igualdad de género y la diversidad sexual. Los insurgentes se opusieron a lo que denominaron adoctrinamiento estatal, sosteniendo que las discusiones sobre género se refieren al ámbito privado y que incumbe a la familia dirigir la creación y la educación de sus hijos. Además, son libre de elegir la forma de educación de sus hijos.

El Código Civil Brasileño prohíbe a cualquier persona, de derecho público o privado, interferir en la comunión de vida establecida por la familia. Con la protección constitucional dedicada a la persona humana, hay un movimiento para limitar la presencia del Estado en las relaciones familiares. La injerencia estatal sólo será legítima y justificable cuando se fundamente en la protección de los sujetos, sobre todo los niños, niñas y adolescentes, a quienes se dedica una protección plena. La protección de la vida privada se fundamenta en el interés legítimo de proteger del interés del otro lo que concierne a la esfera íntima del sujeto.

No obstante, el discurso antigénero adoptado por movimientos neoconservadores ha creado una serie de obstáculos para hacer de la escuela un espacio de libre discusión sobre la igualdad de género y la diversidad sexual.

El conflicto entre la libertad de las madres y padres y el bienestar de su prole tiene difícil resolución, revela Gutmann.<sup>2</sup> La idea del “Estado de las familias” es la contrapartida del “Estado familia”, donde el poder público asume, de manera exclusiva, la autoridad educativa. En el “Estado familia” hay una preponderancia del social,

---

<sup>2</sup> GUTTMAN, Amy. *La educación democrática*. Paidós, Barcelona, p. 41-53.

intentándose alcanzar una vida buena a partir de los intereses unificados de toda la sociedad. Es decir, los niños son educados para aspirar a lo que es bueno para todos, además de ellos. No es posible priorizar el bien particular, a menos que contribuya al bien común. Bajo una perspectiva platónica, el sistema educativo es estructurado e impartido heterónomamente por el Estado, que lo hace sin justificación. Desde la perspectiva del “Estado de los individuos”, no es función de la escuela influir en los niños para que adopten un modo de vida entre los disputados, sino sólo ofrecer la oportunidad de esa elección.

Si bien el Estado defiende la libertad de los genitores para educar, eso no implica, necesariamente, ninguna garantía de bienestar de sus hijos. Por otro lado, parece correcta su visión cuando el Estado familia reconoce el valor de la libertad de la familia en la educación de los hijos, siempre y cuando esté orientada a transformarlos en seres humanos respetuosos. Sin embargo, restringir la educación de los niños al espacio doméstico, alejados de la convivencia social, compromete el desarrollo del respeto a la pluralidad y soledad.

La distinción entre las esferas pública y privada y sus consecuencias han sido enfrentadas con profundidad por Okin,<sup>3</sup> que demostró como la separación entre las dimensiones a lo largo de los siglos ha afectado a los sexos, demarcando sus niveles de actuación. Sus estudios revelan que lo público y lo privado son todavía predominantemente utilizados como si no fueran problemáticos, persistiendo la idea de que los espacios están suficientemente separados, de manera que pueden debatirse a espaldas de la relación privada o personal.

En los países occidentales, el entrelazamiento entre las dos esferas descritas ha generado una conjugación entre el proceso de socialización de sus pueblos, los fundamentos e ideas relacionadas a las nociones de urbanidad y civilidad, por medio del que se articula la vida individual, colectiva, social, cultural y familiar. Lo público está en plan de lo visible, accesible a toda la colectividad y está marcado por los pactos, asistencia y protección mutua. En esa mutua dependencia, juegan un papel esencial los

---

<sup>3</sup> Sin embargo, la distinción entre lo privado y lo público es central entre los liberales. El primero reclama, ante la intervención del Estado, una especial justificación; el segundo, diferentemente, es, en general, de fácil acceso. MOLLER OKIN, Susan. Género, o público e o privado. *In: Estudos Feministas*. Florianópolis, 16(2): 440, maio-agosto/2008, p. 305-332, p. 305.

poderes religiosos y políticos, que delimitan y dominan los comportamientos y formas de vida pública que van a ser institucionalizados. En otras palabras, el espacio de la autonomía individual ha sido proyectado no solo desde las esferas del poder público y religioso, sino controlado y regulado ideológicamente desde ellos mismos<sup>4</sup>.

Aunque no lineal, la convergencia de ambos ha restringido la esfera privada a la célula familiar, hoy ámbito principal de la intimidad y afectividad. El espacio privado va a ser ocupado esencialmente por la familia y los intereses particulares de sus miembros<sup>5</sup>.

Sin embargo, tanto los derechos políticos como los relativos a la concepción liberal de privacidad y de lo privado fueron defendidos como derechos de los sujetos que se ubican en la figura del jefe de familia masculino. Okin<sup>6</sup> interpretó las acusadas relaciones desiguales establecidas entre varones y mujeres justamente a partir de las tramas de poder construidas pública y privadamente. Según la autora, es una alegada intangibilidad de la esfera privada doméstica – es decir, familiar – a la injerencia estatal, tal como fue propugnado sobre todo por la teoría liberal, que ha producido, a lo largo de la historia, relaciones de dominación y poder contra las libertades y derechos de las mujeres. La misma autora observa que distintas filosofías políticas no cuentan con un análisis acerca de la justicia interna de esa institución, aunque una familia justa sea fundamental para el éxito de su concepción de desarrollo. Dicha omisión revela una evidente negligencia sobre el tema de género y sus implicaciones políticas, lo que pone en tela de juicio la neutralidad de la igualdad y libertad defendidas.

Este debate tiene lugar bajo la égida de la Constitución Federal brasileña de 1988 que, constituida a la luz del Estado Democrático de Derecho, nombró, entre sus objetivos, la promoción del bien de todos, sin prejuicio de origen, raza, sexo, color, edad y cualquier otra forma de discriminación. También estableció que hombres y mujeres son iguales en derechos y obligaciones.

---

<sup>4</sup> SÁNCHEZ DUEÑAS, Blas. *Literatura y feminismo. Una revisión de las teorías literarias feministas*. P. 95.

<sup>5</sup> SÁNCHEZ DUEÑAS, Blas. *Literatura y feminismo. Una revisión de las teorías literarias feministas*. Pp. 92-94.

<sup>6</sup> MOLLER OKIN, Susan. Gênero, o público e o privado. In: *Estudos Feministas*. Florianópolis, 16(2):440, maio-agosto/2008, p. 305-332, p. 308-309.

La Constitución brasileña ha reconocido la existencia de varias entidades familiares cuyas funciones son contribuir a la realización y desarrollo de la autonomía individual de las personas que las integran. En cuanto al poder parental de los padres y madres sobre su prole, debe guiarse por el principio del interés superior del niño y del adolescente.

Al mismo tiempo, la Constitución consagró la educación como un derecho de todas las personas, siendo deber del Estado y de la familia promoverla con vistas al pleno desarrollo de la persona. Entre los principios de la enseñanza que irradian todo el ordenamiento jurídico nacional están la libertad de aprender, enseñar, investigar y difundir el pensamiento, el arte y el conocimiento, y el pluralismo de ideas y conceptos educativos.

Ahora bien, a partir de la imposición de la escolaridad obligatoria, la escuela se ha convertido en un polo decisivo para la formación de las nuevas generaciones, lo que, positiva o negativamente, influye en las capacidades y conductas de los estudiantes. Así pues, los métodos y contenidos pueden contribuir a la manutención de la democracia a través del estímulo a la cooperación y a la autoestima individual, o socavarla mediante la transmisión de obediencia y conformismo moral.<sup>7</sup>

El derecho a la educación – donde se incluye la posibilidad de ejercerla, su ámbito de ejercicio, de cómo y quién puede ejercerla, los contenidos, sus fines y métodos – se relaciona con la formación de la personalidad del individuo y la formación de cierto tipo de ciudadano que corresponde al modelo de sociedad en el que va a vivir, transformándola o manteniéndola, pero que va a transformar, en cierta medida, a sus integrantes<sup>8</sup>.

Las identidades se construyen a partir de modelos de normalidad, aunque la representación dominante del ser humano se evidencia en la figura del hombre heterosexual, joven, blanco, cristiano y de clase media. Es esta noción singular de

---

<sup>7</sup> HONNETH, Axel. La educación y el espacio público democrático. Un espacio descuidado en la filosófica política. In: *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*. n.º 49, julio-diciembre, 2013, 377- 395, ISSN: 1130-2097. Doi: 10.3989/isegoria.2013.049.01, p. 381.

<sup>8</sup> CAMPOY CERVERA, Ignacio. La educación de los niños en el discurso de los derechos humanos. In: CAMPOY CERVERA, Ignacio (Ed.). *Los derechos de los niños: perspectivas sociales, políticas, jurídicas y filosóficas*. Dykinson Madrid, 2007, p. 156.

género, sexualidad y raza la que aún sostiene los currículos y las prácticas escolares en detrimento de las mujeres y los colectivos no heteronormativos, blancos y no blancos. ¿Pero la desigualdad de género y la discriminación homofóbica que se encuentran en los centros educativos son compatibles con los objetivos del derecho a la educación y los derechos prioritarios de los niños, niñas y adolescentes?

Llevando en cuenta la protección de los derechos humanos proyectada por el orden jurídico internacional y, posteriormente, positivados en distintos ordenamientos constitucionales democráticos, incluso en Brasil, el interrogante que debemos plantearnos es cómo articular una educación escolar que garantice la formación de la personalidad de los sujetos y la concretización de sus planes de vida, sin perder de vista el conjunto de los derechos fundamentales y, en este caso en análisis, a favor de la equidad de género en toda su diversidad. Se trata de tema que dibuja tensiones entre la autonomía familiar y la autoridad del Estado en la promoción del derecho a la educación.

A partir de la producción crítico-literaria feminista y LGBT+, aliada a la doctrina jurídica constitucional, nuestro objetivo general es verificar en qué medida la autonomía familiar se superpone a los postulados de una educación pública a favor de la equidad de género, abarcando sus diversidades. Partimos de la base de que la injerencia paterna/materna en la esfera jurídico-existencial de la prole sólo se justifica para desarrollar la personalidad de los menores y satisfacer sus intereses superiores. Suponemos que el veto a la adopción de temas de género y diversidad sexual en las escuelas públicas obstaculiza el pleno desarrollo de los alumnos y alumnas.

La metodología de esta investigación fue fundamentalmente exploratoria y descriptiva, elaborada a partir de bibliografía brasileña, hispanoamericana, europea y norteamericana, con predominio de autores brasileños, asociados a la investigación jurisprudencial. El tema central de la investigación implica necesariamente un enfoque interdisciplinario comparativo y crítico con el Derecho, la Educación, la Filosofía Política, la Psicología, la Historia, entre otros.

En cuanto a los objetivos específicos, desde la organización interna de la tesis, establecimos los siguientes propósitos, en cuatro ejes:



- a) Educación: identificar la concepción de educación que se extrae del ordenamiento constitucional y legal brasileño, para verificar la compatibilidad de sus objetivos con la adopción de temas relacionados con el género y la diversidad sexual en el plan de estudios;
- b) Género: analizar el fortalecimiento de los movimientos sociales y los agentes religiosos neoconservadores en el escenario sociopolítico y su influencia en el retroceso de las políticas públicas y los programas educativos a favor de la igualdad de género, llevando en consideración los procesos de construcción de identidades en el ámbito escolar a partir de los estereotipos de género, las normas de comportamiento y las expectativas con relación al alumnado;
- c) Familia: discutir las transformaciones promovidas en el derecho de familia desde el punto de vista del derecho civil-constitucional y la prevalencia de los valores subjetivos existenciales en las relaciones familiares, destacando los nuevos modelos de entidad familiar y los marcos jurídicos aplicables a los vínculos intrafamiliares, para relacionarlos con la promoción del desarrollo de la personalidad del niño y del adolescente;
- d) Autonomía: identificar los factores que actúan en el ámbito privado de la entidad familiar en la reproducción de la autonomía privada excluyente, resultante de la desigualdad de género y la discriminación por razón de sexo;
- e) Autonomía: examinar en qué medida la protección de la autonomía privada autoriza la prevalencia de la autoridad parental en la formación educativa de la prole en materia de género y diversidad sexual, en atención al principio del interés superior de los niños y adolescentes.

Con el fin de orientar el estudio en cuestión y alcanzar los objetivos anteriormente expuestos, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- i) ¿Es compatible la concepción de la educación extraída del marco constitucional y legal brasileño con sus objetivos y con la adopción de temas relacionados con el género y la diversidad sexual en los planes de estudio?

- ii) Teniendo en cuenta los procesos de construcción de identidades en el ámbito escolar a partir de los estereotipos de género, las normas de comportamiento y las expectativas en relación con el alumnado, ¿cómo se produce el fortalecimiento de los movimientos sociales y de los agentes religiosos neoconservadores en el escenario sociopolítico y su influencia en el retroceso de las políticas públicas y los programas educativos a favor de la igualdad de género?
- iii) ¿Cuáles son las transformaciones promovidas en el derecho de familia desde el punto de vista del derecho civil-constitucional y la prevalencia de los valores subjetivos existenciales en las relaciones familiares, desde los nuevos modelos de entidad familiar y los marcos jurídicos aplicables a los vínculos intrafamiliares? y
- iv) Teniendo en cuenta el principio del interés superior del niño y del adolescente, ¿en qué medida la protección de la autonomía privada autoriza la prevalencia de la autoridad parental en la formación educativa de la prole en cuestiones de género y diversidad sexual?

Todos estos aspectos presentados colaboraron para que este trabajo se divida en tres partes, en cuyos capítulos se abordarán ampliamente las preguntas de investigación presentadas anteriormente.

El primer capítulo presenta aspectos teóricos sobre la educación y sus diferentes contextos en Brasil y América Latina, desde el Brasil colonial hasta la actualidad. Bajo el título de “Conceptos y Contextos”, el capítulo 1 analiza el contexto de la educación brasileña, en términos teóricos y filosóficos.

El segundo capítulo aborda las cuestiones jurídico-constitucionales tratadas, de nuevo, desde la perspectiva del derecho civil-constitucional, presentando los aspectos previstos tanto en la constitución como en las normas infra constitucionales y jurisprudenciales relativas al tema.

El tercer capítulo aborda las cuestiones relacionadas con el género, sus debates y los caminos que conducen a la necesidad de una educación emancipadora también en relación con la diversidad sexual.

En el cuarto capítulo de la tesis se discute cómo se ven lo que consideramos

retrocesos en la educación en Brasil, como el *homescholling* y la educación religiosa en las escuelas públicas de Brasil, que, a pesar de que se prevé la pluralidad de ideas, acaban fomentando la difusión de los ideales y la moral cristiana.

El quinto capítulo, titulado “El género en la escuela: la construcción de desigualdades”, aborda las cuestiones relacionadas con el término “género” y sus estereotipos, la aplicación en contextos escolares y las restricciones a la educación sexual en la escuela, con la naturalización y silencio, la institucionalización de la heterosexualidad y la homofobia.

En el sexto capítulo, titulado Neoconservadurismo e “Ideología de Género” se discutirán la apropiación por parte de grupos fundamentalistas para hacer oposición en las escuelas brasileñas, los estereotipos creados en torno a las concepciones sobre el género con distorsiones como ‘ideología de género’ a “escuela sin partido”.

En el séptimo capítulo, se abordarán cuestiones relativas a los conceptos que rodean el término “familia” y se presentarán las distintas composiciones familiares, desde las históricas y tradicionales, hasta aquella nueva, a la luz del Derecho Civil-Constitucional, así como las perspectivas de esta autora sobre el tema.

El octavo capítulo, titulado “Derechos de la infancia y de la adolescencia: hitos en Brasil y en el mundo y perspectivas resultantes”, aborda, a partir de las convenciones internacionales y de las disposiciones legales de Brasil, los derechos de los niños y adolescentes, bien como el importante papel que desempeñan tanto la familia, como la escuela en la constitución de un ser autónomo y complejo.

En el noveno capítulo, el último de este trabajo, se examinan los cambios recientes en la legislación relativa a los niños para considerar cómo se respeta el “derecho a la autonomía” del niño como participante social y legal, considerando las tensiones que surgen al tratar los derechos en un contexto que reconoce la diferencia social, racial y cultural.

En el décimo capítulo, titulado “Compromisos de la educación: pleno desarrollo, autonomía y dignidad de la persona humana” mirando hacia el futuro, al desarrollo de la persona y la dignidad humana, a la autonomía y dignidad, bajo un ambiente democrático y plural.

Al final, en las perspectivas, se dará respuesta a las preguntas de investigación, presentando la verificación del alcance (o no) de los objetivos presentados, desde los puntos de vista teórico y práctico, señalando caminos a seguir, a raíz de los distintos análisis presentes a lo largo de todo el estudio.

Evidentemente, estas decisiones tomadas en relación con la arquitectura de la tesis y con los desenlaces de esta planificación suponen la construcción de un texto, posiblemente, más extenso de lo habitual; no obstante, deseamos que nuestros lectores puedan encontrar aquí no sólo discusiones teóricas en el ámbito del Derecho y de la Filosofía, sino también intervenciones prácticas, a partir del caso concreto presentado al inicio de esta sección.

## PRIMERA PARTE

### CAPÍTULO 1 – CONCEPTOS (EN) CONTEXTOS

---

En este capítulo inicial se presentan las delimitaciones contextuales y conceptuales de los temas abordados, transversalmente, a lo largo de la investigación. Por ello, se analizarán las cuestiones relacionadas al desarrollo contextual de la educación en Brasil, desde la época colonial hasta la actualidad. Se analizarán las cuestiones relacionadas al desarrollo de Brasil a partir de la llegada de los colonizadores portugueses, quienes introdujeron su propio modelo de familia y educación con base en las enseñanzas y normas predominantemente jesuíticas.

#### 1.1 Educación: aspectos teóricos generales

La educación abarca los procesos formativos que tienen lugar en la vida familiar, en la convivencia humana, en el trabajo, en las instituciones educativas y de investigación, en los movimientos sociales y en las organizaciones de la sociedad civil y en las manifestaciones culturales, según lo establecido en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional brasileña (Ley n.º 9.394/1996). Se refiere a la formación de la personalidad del individuo y a la formación de un determinado tipo de ciudadano que se corresponde con el modelo de sociedad en la que va a vivir, transformándola o manteniéndola, pero que formará en buena medida a sus miembros.<sup>9</sup> Bajo el aspecto informal, tiene lugar de forma no sistemática durante el proceso de socialización del sujeto. En el aspecto formal, se desarrolla en la escuela a través de contenidos previamente establecidos.

La educación básica corresponde a los primeros años de la escuela o de la educación formal. La denominación equivale a un conjunto específico de años de escolaridad, que se refiere, en la mayoría de los casos, entre los seis y nueve años. Desde la Ley de Directrices y Bases, la educación se ha estructurado por etapas y modalidades, abarcando la Educación Infantil, la Educación Primaria obligatoria – que comprende un período de nueve cursos – y la Educación Secundaria.

---

<sup>9</sup> CAMPOY CERVERA, Ignacio. La educación de los niños en el discurso de los derechos humanos. *In*: CAMPOY CERVERA, Ignacio (Ed.). *Los derechos de los niños: perspectivas sociales, políticas, jurídicas y filosóficas*. Dykinson Madrid, 2007, p. 156.

Al igual que la sociedad, la educación no es algo estático, habiendo sufrido profundos cambios en el curso de la historia y, en sus distintas etapas y corrientes, se ha visto influenciada por una serie de factores sobre los cuales también ha ejercido cierta influencia. Existe, por consiguiente, un movimiento de acción y reacción entre la sociedad y la educación, y entre esta y la cultura, que persiste a lo largo de la historia de los pueblos<sup>10</sup>.

Todo pueblo que alcanza un cierto grado de desarrollo tiende a cultivar la educación, e incluso las sociedades más rudimentales la han llevado a cabo. Primitiva, medieval, humanista, cristiana, racionalista, democrática, la educación se ha implementado a lo largo de los siglos en distintas etapas y corrientes, actuando bajo una fuerza que impulsa al ser humano a la preservación del grupo social.

En su sentido etimológico, el verbo “educar”<sup>11</sup> posee una connotación ambivalente. El término puede resultar tanto de *educare* como de *educere*. El primero – *educare* – significa extraer, avanzar, elevar; el segundo – *educere* – significa criar, cuidar, alimentar y formar o instruir, y está asociado al término *ducere*, esto es, conducir y crecer. Los términos no dejan lugar a dudas sobre el carácter ontológicamente constructivo de la educación<sup>12</sup>.

A diferencia de los animales, lo que distingue a las sociedades humanas son los medios técnicos de producción, el lenguaje, las costumbres y las normas. Su adquisición se realiza mediante la transmisión externa de generación en generación, así como por interacciones múltiples y diversas<sup>13</sup> en la familia, en la iglesia, en la calle, en la escuela, formal e informalmente. Todos, de uno u otro modo, formamos parte del proceso educativo.

---

<sup>10</sup> LUZURIAGA, Lorenzo. *Historia de la educación y de la pedagogía*. 9 ed., Lozada, Buenos Aires, 1971, p. 15-16.

<sup>11</sup> “La *educación* (como preservación y continuidad de la vida) no se confunde con la *instrucción* pura y simple (la enseñanza o la capacitación para el ejercicio de funciones específicas) y la *cultura* (comprendida tradicionalmente con el modo de producción de sentido para la totalidad social)”. SODRÉ, Muniz. *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Vozes, Petrópolis, 2012, p. 17.

<sup>12</sup> ALTAREJOS, Francisco; NAVAL, Concepción. *Filosofía de la educación*. 3. ed., EUNSA, Pamplona, p. 19-21.

<sup>13</sup> PIAGET, Jean. *A dónde va la educación*. Teide, Barcelona, 5. ed., p. 11-12.

Para Garnett<sup>14</sup>, la educación es un proceso invisible de adquisición de creencias, convicciones y disposiciones que forman nuestras “ventanas al mundo”, que funcionan como intermediarios y filtran nuestra experiencia.

Salguero<sup>15</sup> la define como un proceso de asimilación de creencias, valores y normas, que actúa “de forma espontánea y algo como connatural a la estructura social de los grupos humanos”. Dicho proceso conduce a una “interiorización de actitudes, formas de relación y comportamientos que constituyen el entramado mismo de la vida social”.

Para Durkheim<sup>16</sup>, la educación es “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado aún grado de madurez necesario para la vida social”. El objeto de esa acción es “suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado”.

La educación, tal y como ha sido definida hasta el momento, es, fundamentalmente, una socialización metódica de los más jóvenes. Cada sociedad, disfruta de una formación educativa en un determinado momento de su desarrollo que puede servir para definirla al igual que su organización moral, política y religiosa y se impone a sus miembros con una fuerza, generalmente, irresistible.

De acuerdo con Freitag<sup>17</sup>, esta visión es conservadora porque se guía por un sentido de permanencia, orden y armonía. La transmisión educativa a los niños se produce con el fin de mostrar un determinado modelo de sociedad, puesto que los contenidos educativos son independientes de las voluntades individuales. Son las normas y los valores desarrollados que adquieren una cierta generalidad y una naturaleza propia, como cosas exteriores a los sujetos que más tarde serán internalizados por ellos.

---

<sup>14</sup> GARNETT, R. The storie of Henry Adam’s soul: education and the expression of associations. *In: Minnesota Law Review*. Vol. 85, núm. 1841, 2000, 2001, p. 1846.

<sup>15</sup> SALGUERO, M. El derecho a la educación, en VV.AA. *In :Constitución y derechos fundamentales*. CEPC, Madrid, 2004, p. 795.

<sup>16</sup> DURKHEIM, Émile. *Educación y sociología*. Península, Barcelona, 1975, p. 47-53.

<sup>17</sup> FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedad*. 4ª ed., Edictora Moraes, 1980, San Pablo, p. 17.

El proceso educativo ofrece modelos de conductas particulares y universales que sirven de referencia concreta para el libre uso del alumno y que constituyen la base de la educación. Son universales, ya que buscan satisfacer las necesidades de todo ser humano; son particulares porque abordan estas necesidades desde una identidad cultural determinada – es decir, un conjunto de referencias culturales que definen a la persona o al grupo y que se reconocen como tales –, lo que hace de la educación un medio eficaz de integración social. Así entendido, no ha lugar para una supuesta neutralidad en la educación, ya que toda enseñanza está impregnada de un ideal de vida humana que implica la emisión de juicios de valor<sup>18</sup>.

Por otra parte, la indeterminación de la vida hace que el ser humano sea un individuo abierto y susceptible a una multiplicidad de posibilidades y contingencias que le rodea. La posibilidad es, efectivamente, el propio sentido del concepto de existencia; “conocer es un modo de ser” del sujeto en el mundo<sup>19</sup>.

Precisamente porque el ser humano es ontológicamente libre, abierto al mundo, la educación no es compatible con la mera transmisión de conocimientos. El intento de convertir a los niños en meros receptores de información pretende controlar su pensamiento y su acción. El objetivo de ajustarlos al mundo inhibe su poder creativo. En palabras de Freire<sup>20</sup>, “aprender es construir, reconstruir, probar para cambiar, lo que no puede hacerse sin la apertura al riesgo y la aventura del espíritu”. El ser humano es, social e históricamente, el único capaz de aprender y eso es lo que convierte su acción en una verdadera aventura creativa. Hay una llegada perpetua, inmanente hacia la naturaleza evolutiva en la que vivimos. El ser humano se convirtió en educable cuando se reconoció a sí mismo como inacabado. Por lo tanto, no fue la educación la que hizo al ser humano educable, sino la conciencia de su inconclusión que provocó su educabilidad, introduciéndonos en un movimiento permanente de búsqueda y mejora.

En esa misma dirección, Dewey<sup>21</sup> lo denomina autorrenovación cuando se refiere al proceso vital humano. Los seres subsisten en virtud de una readaptación

---

<sup>18</sup> NUEVO LÓPEZ, Pablo. *La constitución educativa. Una aproximación desde la teoría de los derechos humanos*. La Coruña, Netbiblo, 2009, p. 45.

<sup>19</sup> HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. 4ª ed., Vozes, Petrópolis, 2009, p. 86-107.

<sup>20</sup> FREIRE, Paulo. *Op. Cit.*

<sup>21</sup> DEWEY, John. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. 3ª ed., Morata, Madrid, 1998, p. 14.



constante que requiere la conversión de las energías ambientales del entorno para garantizar su propia existencia. Si, por un lado, los procesos individuales no son eternos, por otro, la reproducción de la vida del grupo prosigue en una readaptación continua y más compleja. La educación, lejos de constituir un mecanismo de corrección y ajuste, dinamiza las estructuras a través de la acción innovadora del sujeto.

En una mirada hacia el futuro, Teixeira<sup>22</sup> puntualiza que “no existe sociedad, existe un proceso de sociedad; no existe educación, existe un proceso de educación” y los dos se influyen mutuamente. Compartiendo y ampliando esta visión, la UNESCO<sup>23</sup> define la educación como un proceso global que hace posible lograr el desarrollo integral de la personalidad de los individuos y grupos sociales. Desde esta perspectiva, la educación se centra en el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano – física, intelectual, psicológica y social –, de modo que cada sujeto obtenga los recursos para desarrollarse gradualmente, según sus aptitudes y competencias<sup>24</sup>.

Por otro lado, no hay cohesión sobre cómo educar, cómo llevar a cabo la educación y su contenido. La sociedad griega antigua, base de la cultura occidental actual, congregaba, con la noción de *paideia* – expresión que aparece en el siglo V –, las exigencias ideales, corporales y espirituales para una formación espiritual plenamente consciente. La ética y la política eran impensables sin la *paideia*, que está vinculada a la idea de *areté* – la virtud –, que remite a la excelencia de la persona, la mejor expresión de su personalidad, más que a una formación educativa. Una nueva educación se hacía necesaria para satisfacer el sujeto de la *polis*, el Estado o ciudad-Estado<sup>25</sup>.

Una preocupación similar con el desarrollo de la ciudadanía democrática ha repercutido en la modernidad. Locke (1632-1704) se asocia a los filósofos que han contribuido a la construcción de las bases teóricas del incipiente estado liberal burgués proyectado por los ideales iluministas. Frente al ideal educativo humanista fundado en una supuesta naturaleza humana – y, por eso, con pretensiones universales –, Locke

---

<sup>22</sup> TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à Filosofia da Educação*. 6ª ed., Editora Nacional, São Paulo, 1971, p. 85.

<sup>23</sup> UNESCO. *Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace, and education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*. 19 de noviembre de 1974.

<sup>24</sup> NUEVO LÓPEZ, Pablo. *La constitución educativa. Una aproximación desde la teoría de los derechos humanos*. La Coruña, Netbiblo, 2009, p. 44.

<sup>25</sup> JAEGER, Werner. *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica, México, 1996, p. 263.

argumenta que

[...] las diferencias que se encuentran en las costumbres y las aptitudes de los hombres son debidas a la educación más que a ninguna otra cosa; debemos deducir que ha de ponerse gran cuidado en formar el espíritu de los niños y darles preparación temprana que influirá en el resto de su vida<sup>26</sup>.

El niño es una tabula rasa sobre la cual su maestro puede todo escribir. La buena o mala fe de las personas, sus buenos o malos préstamos a la sociedad derivan fundamentalmente de “la educación que han recibido. Es de ahí de donde viene la gran diferencia entre los hombres”<sup>27</sup>.

Rousseau ha también dedicado un trabajo sistemático a la teoría de la educación. En “Emilio, o De la educación” (1762) afirma el filósofo que “nacemos débiles y necesitamos fuerzas; desprovistos nacemos de todo y necesitamos asistencia; nacemos sin luces y necesitamos de inteligencia. Todo cuanto nos falta al nacer y cuando siendo adultos, se nos da por la educación”<sup>28</sup>. A él le preocupa la naturaleza humana y la opresión ejercida por la sociedad. Liberarse de los prejuicios medievales para construir una individualidad fuerte es la meta de su pedagogía<sup>29</sup>.

Posteriormente, Kant, ante la pregunta de qué es el Iluminismo, lo define como “la salida del hombre de su culpable minoría de edad, sirviéndose para eso de una estimación racional para pensar por sí mismo”<sup>30</sup>. Esa nueva perspectiva demanda el uso del propio entendimiento y, para ello, se necesita un sujeto pensante, racional que esté inmune a la influencia de cualquier autoridad política, sociológica y, sobre todo, religiosa. Es necesario que encuentre la verdad, ahora concebida como la expresión de lo real. A partir de un paralelo entre el arte de la educación y el arte de gobierno, Kant consideró, en “Pedagogía” (1803), que ambos fueron creados para cumplir el mismo cometido, a saber, conducir el pueblo desde el estado de pupilaje al estado de libertad.

---

<sup>26</sup> LOCKE, John. *Pensamientos sobre educación*. Traducción La lectura y Rafael Lasalera, Akal, Madrid, 2012, p. 65-114.

<sup>27</sup> LOCKE, John. *Op. Cit.*, p. 114.

<sup>28</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emilio o de la educación*. P. 6.

<sup>29</sup> COBO BEDIA, Rosa. ¿Educación para la libertad? Las mujeres ante la reacción patriarcal. In: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 71, (25,2), 2011, p. 63-72, p. 65.

<sup>30</sup> KANT, E. *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?*, *En defensa de la Ilustración*. Alba, Barcelona, 1999, 63-71, p. 63.

Por eso, tanto en “Emilio”, como en “Pedagogía”, la idea de “buen ciudadano” es el punto que conecta la teoría educativa y la teoría del gobierno, ya que, “sin una, la otra no sería posible, pues, para una colectividad democrática, ambas representan condiciones que no pueden existir de manera independiente”<sup>31</sup>.

La educación, en el sentido común moderno, tiene como ideales el progreso social; la ciencia; la razón; el sujeto racional, emancipado, libre y autónomo. La educación se vuelve instrumento de realización de esas narrativas<sup>32</sup>, es un requisito previo no solo para el pleno ejercicio los derechos del individuo, sino para la comprensión y el respeto de los derechos de los demás.

En general, la familia actúa como el primer agente de socialización, valiéndose de las disposiciones innatas del niño para inculcarles normas, valores y actitudes que serán asimiladas como algo propio. Pero la historia de las sociedades muestra una reducción creciente de la extensión y de los derechos de la familia – el clan, los genes, el patriarcado – sobre la educación de la prole y, paralelamente, la extensión de los poderes estatales. Lo mismo ocurre en la educación, cuando los plenos poderes de los ancianos de una tribu, del *pater familias* y, finalmente, de los genitores en los últimos siglos, se han visto restringidos por la educación escolar<sup>33</sup>.

La comunidad forma parte del proceso educativo y el medio social exterior constituye una educación latente para la adquisición actitudes y conocimientos que habilitan a sus miembros a vivir en sociedad. La educación, en ese sentido, es un proceso general y permanente, a través el que incorporamos y transformamos valores y metas de una comunidad.

Además de la instrucción no formal que obtenemos en el ambiente familiar y social, hay la educación en la escuela, cuyas actividades son desarrolladas en los diferentes grados y clases con la finalidad de promover el desarrollo de las funciones mentales, la adquisición de habilidades o formas más abstractas del conocimiento. La escuela surge como el espacio institucional donde se concibe, desarrolla y evalúa una

---

<sup>31</sup> HONNETH, Axel. La educación y el espacio público democrático. Un espacio descuidado en la filosofía política. In: *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*. n.º 49, julio-diciembre, 2013, p. 378.

<sup>32</sup> SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Vozes, Petrópolis, 1996, p 253.

<sup>33</sup> PIAGET, Jean. *¿A dónde va la educación?* 5ª ed., Barcelona, Editorial Teide S.A., 1981, p. 37.

acción educativa intencional forjada a partir de un currículum y basada en cierta organización y manera de funcionar propia de cada etapa.

La institución escolar, como copartícipe del proceso educativo e inspirada, entre otros principios constitucionales, en la libertad de aprender y enseñar, en el pluralismo de ideas y en la promoción de todos, sin prejuicios de sexo u otras formas de discriminación, tiene la misión de acoger las diferencias, promover la inclusión de las minorías, facilitar la inclusión de intervenciones pedagógicas en defensa de la superación de las desigualdades de género. De este tema, de la educación en ambiente escolar nos ocuparemos más adelante.

## **1.2 La educación en la colonia brasileña**

Esta breve introducción sobre la educación en Brasil tiene como finalidad aclarar ciertos aspectos de la realidad que se investiga. Para ello, se hace imperativo empezar en Portugal para conocer qué relevancia tuvieron la escuela y la Iglesia Católica en el proceso de colonización en Brasil. Tomando como punto de partida la aparición de la enseñanza formal desarrollada en la Colonia brasileña en la mitad del siglo XVI, seguimos la trayectoria de sus ideas pedagógicas iniciales con el propósito de verificar sus relaciones con educación actual y su repercusión en las relaciones de género, abordado de forma transversal en este capítulo, pero en profundidad en una sección oportuna. El contacto entre sociedades distintas, formadas por colonizadores y colonizados, abre caminos para, a partir de las diferentes prácticas, verificar el resultado de ese encuentro y los cambios resultantes.

La historia muestra como padrones de género introducidos por el colonizador portugués a través de la enseñanza católica han cambiado las costumbres practicadas por las poblaciones nativas indígenas que ocupaban el territorio brasileño, repercutiendo en toda la vida social de estas poblaciones a partir de la conquista. El poder masculino preexistente en la Colonia se amplía con la colonización, instaurando nuevas moralidades que han desestructurado las relaciones primarias entre hombres y mujeres.

La importación de los principios universales del ideario Iluminista que han tomado lugar en la Colonia marginó a las mujeres blancas de ese proyecto, segregando particularmente a las mujeres negras y originarias. Los criterios de raza adoptados por el

colonizador frente a los indígenas y a los negros traficados de África y esclavizados en Brasil han potencializado las desigualdades de género con acento en las relaciones de raza y clase.

El fenómeno histórico del colonialismo se ha hecho acompañar de la validación de una forma de conocimiento en perjuicio de otros saberes y formas de vida. De hecho, en las conquistas coloniales emprendidas por Portugal, el pasado imperial de Roma ha proporcionado elementos necesarios para la sublimación cultural del dominio político económico facilitado por la educación occidentalizada. De la colonización portuguesa en Brasil en el siglo XVI ha resultado la universalización de los valores lusitanos, de su modelo familiar, de costumbres y técnicas de enseñanza, como veremos a continuación.

### **1.2.1 Educación jesuita en Brasil: resquicios coloniales hasta los días de hoy**

La educación en América del Sur ha sufrido un gran impacto por los emprendimientos coloniales en la región. A mediados del siglo XV, la civilización europea sintetizaba las experiencias culturales de 10.000 años de centena de pueblos – el Viejo Mundo, Asia, Oriente Medio y el Mediterráneo africano – que, beligerante o pacíficamente, produjeron un dinámico complejo que se ampliaba de forma incontenible<sup>34</sup>.

Reaccionando a la Reforma Protestante, la Iglesia Católica intensificó su participación en el proceso de expansión territorial con el fin de catequizar a los paganos del Nuevo Mundo. Al igual que los demás países del Cono Sur, la función de la colonia brasileña sería ofrecer géneros alimenticios y minerales a la metrópolis católica.

En 1546, el Concilio de Trento declaró herética la Teología Reformada de Martín Lutero. Redefinida como una comunidad de fe, magisterio y autoridad, la Iglesia Católica incluyó entre sus fieles a todas las poblaciones gentiles de las nuevas tierras conquistadas por portugueses y españoles. Las órdenes fundadas para combatir la herejía, incluso la Compañía de Jesús (los jesuitas) idealizada por Ignacio de Loyola, actualmente santo católico, ejercerían el magisterio de la Iglesia, guardianes del

---

<sup>34</sup> PEREIRA GOMES, Mércio. *Os índios e o Brasil*. 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 1991, p. 20.

“depósito de la fe” de la apologética llevada a los nativos<sup>35</sup>. Según Teixeira<sup>36</sup>, los países de Latinoamérica afectados por los planes de conquista europea no serían un campo para la afirmación del individualismo que se implantaba, fruto de la Reforma. Su destino era compensar lo que había sido perdido en el Viejo Mundo, reafirmando la doctrina de la autoridad externa al individuo y el concepto de doctrina social basada en la obediencia a la autoridad temporal y espiritual, ambas de origen divina.

Brasil entra en la historia de la civilización occidental y cristiana el 22 de abril de 1500, con la aparición de los portugueses en sus tierras<sup>37</sup>. En la carabela de Pedro Álvares Cabral llegaron los primeros evangelizadores, los franciscanos, que recorrían los pueblos catequizando, al igual que harían más tarde los jesuitas - en 1549 - liderados por Manoel da Nóbrega, en compañía del primer gobernador general de Brasil, Tomé de Souza. Operando con más organicidad, la orden jesuita asumió el monopolio de la enseñanza durante los dos primeros siglos de la colonización, empezando por la población que habitaba Brasil antes de su llegada, los indígenas.

¿Pero qué sentido tenía la alfabetización de los nativos de la Colonia si tampoco los portugueses estaban alfabetizados? Paiva<sup>38</sup> explica que las letras deberían significar la adhesión integral a cultura portuguesa. Las letras pertenecían a la Corte Imperial. El objetivo no era posibilitar el acceso al libro sagrado. “Era una actitud cultural con profundas raíces: la organización de la sociedad se confirma a través de las letras. Esa misma organización determina los grados de acceso a las letras, a unos más, a otros menos”.

En un determinado momento, los jesuitas consideraron desnecesaria la catequesis de los indígenas, redirigiendo su enseñanza a los hijos de los blancos, futuros sacerdotes, abogados o funcionarios públicos, convirtiéndose en instrumento de formación de la élite colonial, imponiéndose la cultura hegemónica.

---

<sup>35</sup> ADOLFO HANSEN, João. A civilização pela palavra, 500 Anos de Educação no Brasil. In: TEIXEIRA LOPES, Eliane Marta *et alli* (Org.). *Autêntica*. Belo Horizonte, 2000, 2ª ed., p. 19-42, p. 20.

<sup>36</sup> S. TEIXEIRA, Anísio. *A educação e a crise brasileira*. 3ª Série, Vol. 64, Editora Nacional, São Paulo, 1965, p. 58.

<sup>37</sup> CARNEIRO DA CUNHA, Manoela (Org.). *História dos Índios no Brasil*. 2ª ed., Companhia das Letras; SMC; FAPESP, São Paulo, 1992, p. 09.

<sup>38</sup> PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil Colonial, 500 Anos de Educação no Brasil. In: TEIXEIRA LOPES, Eliane Marta *et alli* (Org.). *Autêntica*. Belo Horizonte, 2000, 2ª ed., p. 43.

Varela y Álvarez Urias<sup>39</sup> discuten las condiciones sociales que llevaron a la aparición de la “maquinaria escolar”. No apareció inmediatamente, sino que reunió e instrumentalizó varios dispositivos que surgieron y se configuraron desde el siglo XVI. Toda Europa se convirtió en tierra de misión de dos grupos: católicos y protestantes. Parecía natural que los individuos de tierna edad se convirtieran en sus objetivos, ya que serían los católicos y protestantes del mañana.

La institución escolar moderna fue inaugurada por la figura masculina y religiosa. El largo proceso de destrucción de formas de vida diferentes y autónomas en relación con el poder político comenzó con la aparición de los colegios jesuitas. Los órdenes religiosos utilizaban manuales y reglas para guiar a los profesores en la corrección de los alumnos.

En el Brasil colonial, la institución escolar también era principalmente masculina y religiosa. Además de intentar catequizar a las poblaciones indígenas, los jesuitas invirtieron en la educación de los niños y jóvenes blancos. Las primeras escuelas eran espacios masculinos destinados a la formación de los católicos. Un conjunto de dispositivos estableció una composición de conocimientos sobre los chicos y los jóvenes, sobre sus cuerpos, sus sexualidades, sus intereses. Este modelo se mantuvo en el país incluso después de la expulsión de los jesuitas.

Conscientes de la fuerza social de la Iglesia, los jesuitas fueron activos misionarios que han trabajado en favor del Papado, a fin de reforzar la centralización y la unidad doctrinaria definidas en el Concilio de Trento. Las misiones jesuitas emplearon la predicación oral para divulgar la palabra divina y convertir a los nativos a la religión católica con el argumento de que la luz natural de la Gracia ilumina la mente<sup>40</sup>. Los colonizadores les impusieron valores morales y religiosos que justificaron como civilizatorios, lo que, en el proceso de conversión de los paganos, fortalecía de manera estratégica la autoridad monárquica portuguesa y la idea de obediencia al poder estatal.

Hay registros de varias otras órdenes religiosas que también actuaron en la región: benedictinos, carmelitas, mercedarios, oratorianos y capuchinos. Sin embargo,

---

<sup>39</sup> VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria escolar. In: *Teoria & Educação*. São Paulo, n. 6, p. 68-96, 1992, p. 68.

<sup>40</sup> ADOLFO HANSEN, João. A civilização pela palavra, 500 Anos de Educação no Brasil. In: TEIXEIRA LOPES, Eliane Marta *et alli* (Org.). *Autêntica*. Belo Horizonte, 2000, 2ª ed., p. 21-23.

eran congregaciones dispersas y discontinuas que no disponían de muchos recursos, ni contaban con el apoyo de Portugal. Pero los jesuitas se fueron a Brasil a mando de la metrópolis con el apoyo y beneplácito de la Corona portuguesa y donaciones particulares. De ese modo, constituyeron un gran patrimonio formado por escuelas, seminarios e iglesias, casas de alquiler, tierras de cultivo, haciendas, ingenios, corrales, e, incluso, contaban con un número significativo de personas esclavizadas negras.

Los jesuitas creían que los indígenas absorbían la enseñanza de los Evangelios y de la cultura portuguesa sin oposición. Dicha percepción ha cambiado en vista de conductas ambiguas y disimuladas que asignaron a los nativos – “fieras enojadas”, “boca infernal” (antropófagos), “maliciosos”. La fracasada conversión modificó las prioridades de los colonizadores: primero habría que transformar o suprimir la cultura indígena y, posteriormente, enseñar la doctrina. Las nuevas experiencias se produjeron siguiendo el *aldeamento*<sup>41</sup> de indígenas adultos y el recogimiento de sus niños para someterlos a un programa, concediéndole énfasis en la oralidad. Como consecuencia de esa experiencia, se produjo una pérdida de sus identidades culturales, así como la desaparición o la marginación de pueblos nativos vencidos<sup>42</sup>.

¿Y cómo era la situación indígena antes de la llegada de los colonizadores portugueses? Cuando los portugueses llegaron al territorio que hoy se conoce como Brasil, se depararon con una población amerindia muy homogénea lingüística y culturalmente. No hay un dato seguro sobre el número de habitantes, pero se estima que oscilaba entre 2 millones en todo territorio y cerca de 5 millones en la Amazonia brasileña<sup>43</sup>. El pueblo vivía en condiciones similares al comunismo primitivo, es decir, estructurado sin clases, apropiándose de los medios de subsistencia de forma colectiva. Eran formados por grupos reducidos, cuyos miembros eran libres, con iguales derechos,

---

<sup>41</sup> Destinación de áreas donde eran reunidas comunidades indígenas bajo la administración de órdenes religiosas, sobre todo jesuitas, y que seguían el llamado Regimientos de las Misiones, de 1686, con la finalidad de facilitar el trabajo de la asistencia religiosa o catequesis.

<sup>42</sup> “El programa propuesto por el Padre Nóbrega incluía ‘el aprendizaje oral del portugués y del contar, del cantar, de tocar flauta y otros instrumentos además musicales, del catecismo y de la doctrina cristiana, además de prácticas ascéticas; a continuación, leer y escribir el portugués y la gramática latina para los candidatos a la Compañía y la enseñanza profesional artesanal y agrícola en las oficinas para los demás’”. SPEDO HILSDORF, Maria Lucia. *História da Educação Brasileira: leituras*. Cengage Learning, São Paulo, 2003, p. 7.

<sup>43</sup> FAUSTO, Bóris. *História do Brasil*. 6ª ed., Edusp, FDE, São Paulo, 1999, p. 38.



viviendo bajo la propiedad compartida de la tierra<sup>44</sup>. Uno de los primeros cronistas de la colonización portuguesa, Pedro de Magalhães Gandavo<sup>45</sup>, registró que los indígenas de Brasil no tenían “Fe, ni Ley, ni Rey”, y vivían “desordenadamente”. Así, la colonización venía a superar el desorden mediante la subordinación a un rey, difundir la fe de la Iglesia de la Contrarreforma y establecer la ley del Estado y de la Iglesia.

Pero la realidad de los nativos era otra. Consta que los Tupinambá – los indígenas más numerosos de la región conquistada – contaban con un sistema religioso más o menos coherente, sin una figura suprapaternal y omnipotente como un Dios cristiano. El grupo tenía creencias y rituales que buscaban explicaciones para los fenómenos naturales no controlables y para lo que consideraban sobrenatural, incluso mediante la mágica. Los nativos crearon un sistema mitológico complejo y antropomórfico para explicar el mundo y su cultura de una manera pedagógica y simbólica, lo cual está presente hasta hoy en variadas creencias regionales y en sincretismos religiosos forjados con el cristianismo y las religiones africanas<sup>46</sup>.

De acuerdo con Saviani<sup>47</sup>, la occidentalización del Nuevo Mundo se concretizó por medio de la coordinación de tres aspectos articulados entre sí: la colonización, la catequesis y la educación. La colonización propiamente dicha se produce por la posesión y la exploración, facilitadas por el sometimiento de los nativos; la catequesis es promovida por la difusión y la conversión del pueblo a las creencias religiosas de los colonizadores; y la educación se realiza a partir de la aculturación de los valores, símbolos y prácticas de los colonizadores.

A modo de información complementar, la educación colonial en Brasil comprendió tres etapas<sup>48</sup>: la primera, conocida como el período heroico, entre 1549, desde la llegada de los jesuitas, hasta la promulgación de la *Ratio Studiorum*, en 1599; la segunda, entre 1599 y 1759, que marca la consolidación de la educación jesuita; y la

---

<sup>44</sup> SAVIANI, Demerval. *História das ideias Pedagógicas no Brasil*. 4ª ed., Autores Associados. Campinas, 2013, p. 35 (PONCE, 2001, p. 17; Florestan Fernandes).

<sup>45</sup> *Apud* VILLALTA, Luiz Carlos. Vida Privada e colonização: o lugar da língua, da instrução e dos livros. In: *500 Anos de Educação no Brasil*, TEIXEIRA LOPES, Eliane Marta *et alli* (Org.). Autêntica, Belo Horizonte, 2000, 2ª ed., p. 331-387, p. 332.

<sup>46</sup> PEREIRA GOMES, Mércio. *Os índios e o Brasil*. 2ª ed., Vozes, Petrópolis, 1991, p. 55.

<sup>47</sup> SAVIANI, Demerval. *História das ideias Pedagógicas no Brasil*. 4ª ed., Autores Associados. Campinas, 2013, p. 26.

<sup>48</sup> SAVIANI, Demerval. *História das ideias Pedagógicas no Brasil*. 4ª ed., Autores Associados. Campinas, 2013, p. 31.

tercera, entre 1759 y 1808, correspondiente a la fase *pombalina*, en la que se inicia la historia de las ideas pedagógicas en Brasil. La primera siguió el plan de estudios formulado por Nóbrega, que empezaba con la enseñanza del portugués a los indígenas; avanzaba con los estudios de la doctrina cristiana: leer y escribir y, como opciones, el canto o la música instrumental; y finalizaba con la instrucción profesional y agrícola o la gramática latina para los interesados en seguir la educación superior (universitaria) en Europa. Los jesuitas actuaron en el mundo colonial en dos frentes: en la formación burguesa de los dirigentes y en la formación catequista de las poblaciones indígenas, esto es: en la ciencia del gobierno para unos, y en la catequesis y la servidumbre para otros<sup>49</sup>.

Siguiendo en su afán, la Corona reclutó a niños huérfanos blancos en Portugal y, a través de ellos, atraer a los niños indígenas con la finalidad de convertirlos al catolicismo y disciplinarlos moral e intelectualmente en concordancia a los intereses de la Corona. Sin embargo, el plan de Nóbrega tuvo una precaria aplicación. Por eso, se vio superado por el *Ratio Studiorum*, publicado en 1599.

Este nuevo plan jugó un papel de extrema relevancia en el desarrollo de la educación moderna. La enseñanza jesuita privilegió el dogma, la tradición, la educación más científica que humanista. Un número significativo de intelectuales europeos, entre ellos Descartes, Bossuet, Molière, Corneille, Montesquieu, Rousseau, Diderot, Calderón de la Barca, Lope de Vega, Miguel de Cervantes, Vico, O'Connell, e Antônio Vieira se educaron en sus escuelas<sup>50</sup>.

En el siglo XVIII, Portugal ya vivía un contraste entre la fe, motivada por la atmósfera religiosa que había predominado hasta entonces, y la ciencia, fomentada por el racionalismo lógico de las Luces. El desarrollo del imperio portugués presuponía, entonces, la liberación de la educación del monopolio jesuita, que ya parecía contrario a los métodos modernos. Las nuevas tendencias se concretizaron a partir de 1750. Para su consecución, el régimen sometió los órganos políticos y sociales al poder estatal, sacando los aborígenes del control de la Iglesia, expulsando a los jesuitas del territorio portugués y de las tierras de ultramar, convirtió a la Iglesia independiente de Roma y

---

<sup>49</sup> GADOTTI, Moacir. *Historia de las ideas pedagógicas*. 1ª Ed., Siglo Veintiuno, 2008, p. 46.

<sup>50</sup> SAVIANI, Demerval. *História das ideias Pedagógicas no Brasil*. 4ª ed., Autores Associados. Campinas, 2013, p. 57.

decretó la reforma de los estudios, asumiendo el ideario ilustrado.

### **1.3 Educación y género: la instrucción colonial de las minorías**

La negativa de educación a las mujeres durante cerca de trescientos años coincide con la historia de la construcción social de los géneros, de las prácticas de la sexualidad – aspectos abordados posteriormente – y de la servidumbre en la Colonia brasileña. Las relaciones entre los sexos y la consecuente posición de la mujer en la familia y en la sociedad formaron parte de un sistema de dominación más amplio basado en una orden esclavista-señorial.

En respuesta al cisma provocado por la Reforma protestante, Roma reforzó los principios angulares de la fe católica. En 1513, el mismo Concilio de Trento aprobó el decreto de Tametsi, que establecía el protocolo del enlace matrimonial, repercutiendo en el modelo familiar propugnado por la Iglesia. Con ello, se instaló también en la Colonia brasileña el discurso canónico moralizador sobre el uso de los cuerpos concomitantemente a propósito de cristianización y difusión de la fe católica.

La población femenina del territorio brasileño sufrió indiscriminadamente el impacto de esa acción. Moralidad y castidad se sumaron para fortalecer el papel de la mujer como procreadora, lo que viabilizaría la formación de contingentes poblacionales para el desarrollo del sistema mercantil<sup>51</sup>. Puesto que la sociedad colonial se formaba a partir de una economía depredadora, la educación no tenía un valor social que la justificase.

La instrucción adquirió importancia décadas más tarde como instrumento de pacificación de la población indígena y de la formación de los hijos blancos de los colonizadores varones (excluidas las mujeres). A todas las mujeres: indígenas, blancas y negras esclavizadas, se les era negada la educación formal en la orden jesuita. El dramatismo del encuentro con el hombre blanco que también sentían los nativos se veía incrementado por su condición de mujeres.

---

<sup>51</sup> DEL PRIORY, Mari. *A mulher na história do Brasil*. Contexto, São Paulo, 1988, p. 12.

A la misoginia de los colonizadores se sumó el desprecio por la desnudez de los nativos y su concepción del sexo como algo más natural, sin los prejuicios de la tradición cristiana que poblaba los valores morales del extranjero.

El creciente contacto entre colonizador y colonizada generó el nacimiento de niños que no eran ni portugueses ni indígenas<sup>52</sup>. En reacción a semejante voluptuosidad y a esa procreación de niños mestizos – las matrices generadoras de la población brasileña en su configuración actual –, la Corona portuguesa envió, a pedido de los curas, mujeres portuguesas a Brasil. El objetivo inicial era la reproducción de hijos con los colonizadores, incrementando el número de blancos dominantes a la luz del padrón familiar portugués<sup>53</sup>.

El mestizaje ha sido un importante factor para el poblamiento de Brasil, lo que ha llamado la atención de Freire. En su obra clásica *Casa Grande y Senzala*, sostiene el autor que las relaciones entre colonizadores y colonizadas reflejaban “una singular predisposición del portugués para la colonización híbrida y esclavista”, que se explicaba, “en gran medida, por su pasado étnico o, antes, cultural, de pueblo indefinido entre la Europa y la África, sobre todo en el campo sexual, lo que justificó su atracción por las indígenas, después por las negras y las mulatas”<sup>54</sup>.

Pero ese análisis ha sido objeto de intensa crítica, una vez que la sexualidad multiétnica implicó relaciones de poder contra las mujeres indígenas y negras que no excluyen la violencia y la violación sexual. Esto es, el mestizaje se debe no tanto a una propensión de los conquistadores, sino al resultado de un proyecto de ocupación y explotación del territorio.

---

<sup>52</sup> Además de la satisfacción sexual, las indígenas han sido utilizadas para ampliar el “cunhadismo”, vínculo de parentesco del cual el colonizador disfrutaba para contar con la mano de obra de los indígenas en el transporte de la madera (pau-brasil) a sus naves para envío a Portugal. MIRANDA RIBEIRO, Arilda Ines. *Mulheres e educação no Brasil colônia*. Pp. 1-13, p. 02.

<sup>53</sup> A partir del siglo XVIII, se ha empezado la urbanización de la Colonia, provocando olas migratorias al interior del país que modificaron la estructura demográfica de población y la aparición de distintas formas de familia. La existencia de mujeres solas en las ciudades coloniales tuvo como resultado familias monoparentales por ellas presididas. La cultura negra también contribuyó para consolidar el padrón de la familia monoparental basada en tradiciones africanas, venidas del Reino del Congo o de Angola, regiones con etnias matrilineales. DEL PRIORI, Mary. *Histórias e conversas de mulher*. 1ª ed., Planeta, São Paulo, 2013, p. 22.

<sup>54</sup> FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala*. 1ª ed. Global, São Paulo, 2019, p. 82. Y prosigue Freyre, “A influência africana fervendo sobre a europeia e dando um acre requieime à vida sexual, à alimentação, à religião; o sangue mouro ou negro correndo por uma grande população branca quando não predominando em regiões ainda hoje de gente escura; o ar da África, um ar quente, oleoso, amolecendo nas instituições e nas formas de cultura as durezas germânicas [...]”.

El primer grupo femenino marginado del sistema productivo fue el de las mujeres de los patriarcas prósperos, que fueron confinadas a la vida doméstica. La sociedad colonial despreciaba a las blancas célibes. Su papel era casarse y producir una numerosa prole bajo el dominio del patriarca, su marido. Correspondía a la Iglesia universalizar las reglas portuguesas, transformando la Colonia en una parte de la cristiandad romana mediante la transmisión generacional de sus creencias. Eso exigía la difusión del modelo fundado en uniones sacramentadas, la familia conyugal, la continencia y la austeridad. La idea de adiestrar la sexualidad dentro de la vida conyugal tenía como finalidad transformar la familia el centro de irradiación de la moral cristiana. Era el matrimonio heterosexual, como establecido por el Concilio de Trento, lo que permitiría la reproducción de la especie<sup>55</sup>.

El paradigma familiar se desarrollaba en la “casa grande”, espacio que congregaba a sus miembros, agregados y esclavizados. La madre cultivaba en los hijos la educación espiritual a través de la enseñanza del rezar, la confesión, la participación en la misa y fiestas religiosas. También era responsable por su salud física y bienestar. Paralelamente, le debía obediencia y apoyo a su marido. Su papel, conforme el cura Manuel de Arceniaga<sup>56</sup>, era “instruir y educar a los hijos cristianamente, cuidar con diligencia de las cosas de la casa, no salir sin necesidad ni sin permiso de su marido, a quien debe amar por encima de todos, después de Dios”. Paralelamente, la mujer debía obediencia y apoyo al marido.

Este escenario se amparaba en el patriarcalismo, fenómeno que promovía la unión entre familias por intereses económicos basados en una economía agraria, la obediencia de los esclavizados y la influencia política del grupo en la comunidad<sup>57</sup>.

Al mismo tiempo en el que se moldó el significado colonial moderno de “hombre” y “mujer”, el sistema excluyó a las mujeres burguesas blancas de la esfera de autoridad colectiva, de la producción de conocimiento y de prácticamente toda la posibilidad de control de los medios de producción. La ficticia y socialmente construida debilidad de sus cuerpos y mentes ha cumplido un fuerte papel en la reducción de la

---

<sup>55</sup> VAINFAS, Ronaldo. Deleites sexuais e linguagem erótica na sociedade escravista. In: MELLO E SOUZA, Laura (Org.). *História da Vida Privada na América Portuguesa*. Companhia das Letras, São Paulo, 1997, p. 221-274, p. 238.

<sup>56</sup> *Apud* DEL PRIORY, Mary. *A mulher na história do Brasil*. Contexto, São Paulo, 1988, p. 15.

<sup>57</sup> DEL PRIORE, Mary. *Histórias e conversas de mulher*. 1ª ed., Planeta, São Paulo, 2013, epub, p. 15-16.

participación y eliminación de esas mujeres de la mayoría de los dominios de la vida. En ese contexto, si la acción educativa de los jesuitas junto a la población masculina presentaba a corto plazo un papel social constructivo, los misionarios simbolizaban a las mujeres una posibilidad de refugio frente a la subyugación.

La segregación sexual ha influenciado profundamente la personalidad femenina, convirtiéndola en un ser sedentario, religioso y de restringida participación en la vida social. Representantes del *imbecilitas sexus*, las mujeres eran consideradas incapaces al igual que los niños o los enfermos. No hay, por lo tanto, como hablarse en educación femenina en condiciones así desiguales. Por ello, su analfabetismo era la regla y la posibilidad de educación femenina en la Colonia, tal como en la metrópolis, era considerada una herejía<sup>58</sup>.

La educación de las mujeres remitía a las tareas realizadas privativamente en la casa, como se constata en los escritos de 1798 del cura José Joaquim da Cunha Azeredo Coutinho:

“aquellos que no conocen la gran influencia que las mujeres tienen en el bien o en el mal de la sociedad, parece incluso que no quieren que ellas tengan una educación. Pero eso es un engaño, es un error que trae el principio de la ignorancia. Ellas tienen una casa que gobernar, un marido que hacer feliz e hijos que educar en la virtud”<sup>59</sup>.

El analfabetismo de las mujeres ricas facilitaba frecuentes fraudes practicadas por sus maridos, padres o hermanos, que las espoliaban mediante falsificaciones escriturarias o testamentarias<sup>60</sup>. Su vulnerabilidad también repercutía en el ámbito privado, dificultando su defensa ante abusos sexuales.

Eso no impedía que, en la falta temporaria del patriarca o la eventual amenaza al poder lusitano, las mujeres asumieran una reacción defensiva, encargándose de la

---

<sup>58</sup> SAFFIOTI, Heleieth I. B. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. Vozes, Petrópolis, 1976, p. 187.

<sup>59</sup> *Apud* DEL PRIORY, Mary. *A mulher na história do Brasil*. Contexto, São Paulo, 1988, p. 16.

<sup>60</sup> MIRANDA RIBEIRO, Arilda Ines. Mulheres educadas na Colônia. *In: 500 Anos de Educação no Brasil*. TEIXEIRA LOPES, Eliane Marta *et alli* (Org.). Autêntica, Belo Horizonte, 2000, 2ª ed., p. 80-94, p. 84.

administración de sus propiedades y de territorios políticos<sup>61</sup>. Esa situación se agravó con las olas migratorias de hombres al interior del país en el siglo XVIII, generando familias monoparentales. Las tradiciones africanas basadas en etnias matrilineales, provenientes del Reino del Congo y de Angola, también contribuyeron a consolidar el modelo monoparental<sup>62</sup>.

Una alternativa al analfabetismo eran los conventos. Cuenta Miranda Ribeiro<sup>63</sup> que, surgidas en Brasil en la segunda mitad del siglo XVII, dichas instituciones, conocidas como prisiones místicas, recibían mujeres que huían del despotismo de sus padres, de hermanos o de maridos no deseables y mujeres adúlteras o desdeñadas por sus parejas. Alejarse socialmente evitaba el estigma social asociado al celibato.

Lo conventos suplieron parcialmente la falta de centros educativos, ofreciendo a las reclusas una enseñanza basada en la lectura y la escrita, además de la música, los trabajos domésticos, el canto llano y el órgano. El estatus social regulaba la posición de las internas: las monjas más abastadas portaban el velo negro; las reclusas que pagaban por estudios y las criadas usaban el velo blanco. Con relación a las mujeres negras y mulatas, su presencia en los conventos fue admitida solo en el siglo XVII en la condición de domésticas.

Es cierto que las nativas indígenas no eran alcanzadas por las reglas de la casa-grande, pero sufrían el adoctrinamiento del clero, lo que las convirtió en las más asiduas a los cursos de catequesis impartidos por los misionarios. Eso ha motivado el cura Manoel da Nóbrega a reivindicar a la reina de Portugal, Doña Catarina, la instrucción de esas mujeres. Distintamente del colonizador, al hombre indígena la formación educacional de su pareja era socialmente útil, lo que ha llevado el cura a registrar en sus escritos que mujeres y hombres indígenas – siempre marchan juntos. Pero la solicitud

---

<sup>61</sup> De las catorce áreas territoriales – las capitanías hereditarias – donadas a particulares por la Corona portuguesa en el siglo XVI, las únicas de administración exitosa han sido las de San Vicente y Pernambuco, ambas gobernadas por mujeres. Es verdad que, además del modelo “casa-grande” tornado célebre por Gilberto Freyre, había un número expresivo de domicilios conyugales e incluso de domicilios dirigidos por mujeres tanto en la periferia como en las regiones asociadas a la economía exportadora. VAINFAS, Ronaldo. *Deleites sexuais e linguagem erótica na sociedade escravista*. In: MELLO e SOUZA, Laura (Org.). *História da Vida Privada no Brasil*. Companhia das Letras, São Paulo, 1997, p. 221-274, p. 223.

<sup>62</sup> DEL PRIORI, Mary. *Histórias e conversas de mulher*. 1ª ed., Planeta, São Paulo, 2013, p. 22. Scribd.

<sup>63</sup> MIRANDA RIBEIRO, Arilda Ines. *Mulheres educadas na Colônia*. In: *500 Anos de Educação no Brasil*. TEIXEIRA LOPES, Eliane Marta *et alli* (Org.). Autêntica, Belo Horizonte, 2000, 2ª ed., p. 80-94, p. 88. Pero había conventos muy mundanos, una vez que muchas de las mujeres no tenían vocación para la clausura de la vida religiosa.

restó rechazada por la Corona, puesto que no parecía razonable ofrecer a las mujeres consideradas salvajes una educación que tampoco era disponible a las blancas abastadas.

La idea de educar a las silvícolas no se debía a otro propósito que una obra cristiana de moralización de las costumbres en la Colonia. Creía el cura que la instrucción de las nativas podría garantizarles más respetabilidad, evitando un mestizaje social no deseado. A pesar del veto de la metrópolis, algunas indígenas lograron su objetivo. Según los investigadores, la primera brasileña a dominar la lectura y la escrita habría sido la indígena Catarina Paraguassu, conocida igualmente como Madalena Caramuru.

#### **1.4 Educación y etnia: la instrucción colonial de las minorías**

La llegada a Brasil, en 1530, de las primeras embarcaciones con negros africanos desencadenó una realidad diversa en la región. Los países africanos fueron la base de mano de obra de la Colonia brasileña durante unos 350 años, porque Portugal no disponía de población suficiente para realizar su proceso colonizador sudamericano con fuerza de trabajo libre.

Frustrado el intento de esclavización de la población indígena<sup>64</sup>, se inició la importación de africanos. Se estima que entre 1550 y 1855 entraron por los puertos de Brasil cerca 4 millones de africanos, mayoritariamente hombres.

Como los indígenas, la población negra también resistió a la esclavitud, pero sin éxito. Ni la Corona ni la Iglesia se opuso a ella, argumentando que la esclavitud ya existía en África y que los estos serían civilizados y salvos por la religión católica. Como hemos visto, órdenes religiosas también fueron propietarias de personas esclavizadas. A la población negra se le consideraba inferior, de poca inteligencia y

---

<sup>64</sup> Podemos distinguir dos intentos básicos de los portugueses para someter a los indígenas. Una de ellas, llevada a cabo por los colonizadores según un frío cálculo económico, consistía en la esclavización pura y dura. La otra fue intentada por las órdenes religiosas, principalmente por los jesuitas, por razones que tenían mucho que ver con sus concepciones misioneras. Consistía en el esfuerzo por transformar a los indios, mediante la enseñanza, en “buenos cristianos”, reuniéndolos en pequeñas aldeas o caseríos. Ser un “buen cristiano” significaba también adquirir los hábitos de trabajo de los europeos, lo que crearía un grupo de cultivadores indígenas flexibles a las necesidades de la colonia. FAUSTO, Bóris. *História do Brasil*. 6ª ed., Edusp/FDE, São Paulo, 1999, p. 49.



emocionalmente inestable, por eso estaba destinada biológicamente a la sujeción<sup>65</sup>.

Sin embargo, el análisis del proceso de constitución y desarrollo del país a partir del siglo XVI revela el protagonismo de la población negra en la formación de la sociedad brasileña, dada su presencia en todas las actividades de los sectores productivos: el extractivismo, el comercio de madera y la agroindustria azucarera.

Si la esclavitud indígena ha sido legalmente proscrita en 1758, evitando la desaparición completa de una población ya reducida sobre todo por molestias importadas de la metrópolis, la abolición de la esclavitud africana solo se consiguió un siglo más tarde, en 1888. Hasta entonces, ellos carecían de cualquier derecho porque no eran considerados jurídicamente personas, sino cosas.

A pesar de la marginación que recaía sobre la población negra esclavizada – que tampoco disfrutaba de cualquier instrucción para la vida religiosa –, sus mujeres desempeñaron un importante papel en la formación de los niños en la Colonia. Cuenta Pereira de Andrade<sup>66</sup> que el cuidado y la educación infantil fueron proporcionados especialmente por las nominadas “amas” – amas de leche y amas secas –, mujeres negras encargadas de las tareas relacionadas con el buen desarrollo de los niños blancos, tales como alimentarlos, vestirlos, orientarlo y divertirlos. Las “amas” se ocupaban con la lactancia de los pequeños que estaban bajo su responsabilidad, lo que exigía que estas también tuvieran sus propios hijos.

La organización de la familia blanca suponía el desorden de la familia esclavizada, puesto que no prescindió del trabajo de las mujeres negras subalternas. Además, por fuerza de la socialización de la mujer blanca para la vida doméstica, era necesaria una clase de mujeres que posibilitasen a los blancos la iniciación en la vida sexual. La reclusión y la ignorancia de la mujer blanca estaban asociadas a las costumbres que relacionaba a señores y a mujeres esclavizadas. Por eso, según Saffioti<sup>67</sup>, solo la alteración comportamental de una permitiría la modificación de la otra, lo que era improbable, una vez que el propio clero aceptaba y disfrutaba de esas

---

<sup>65</sup> FAUSTO, Bóris. *História do Brasil*. 6ª ed., Edusp/FDE, São Paulo, 1999, p. 52.

<sup>66</sup> Además de los cuidados que eran debidos por las “amas secas”, las “amas de leche” también se ocupaban con la lactancia de los niños que estaban bajo su responsabilidad, lo que exigía que tuvieron sus propios hijos. PEREIRA DE ANDRADE, Tais. *Mulheres negras na educação brasileira*. Appris, Curitiba, 2017, p. 48-49.

<sup>67</sup> SAFFIOTI, Heleieth I. B. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. Vozes, Petrópolis, 1976, pp. 188.

prácticas.

La Colonia vivió los tres primeros siglos bajo un régimen, más que moderno, de carácter medieval, prácticamente teocrático y feudal<sup>68</sup>. La historia de la colonización revela las bases simbólicas y materiales de opresión de las mujeres y como el carácter político del mundo privado se articula con las relaciones tradicionales de dominación y sumisión. Dadas las limitaciones que les fueron impuestas, se les negaba a las mujeres la oportunidad para despertar hacia el mundo exterior, cultivando la razón y los sentidos en su plenitud.

### **1.5 Contextualizaciones específicas: género, etnia, sexualidad**

A pesar del nuevo cuadro normativo, favorable a la equidad de género entre hombres y mujeres y a los cambios producidos a favor del reconocimiento de las minorías sexuales, todavía no se ha logrado lo que se pretendía. Aunque haya aumentado el nivel laboral de mujeres, las investigaciones sobre las políticas feministas demuestran que sigue sin haber paridad frente a los hombres, sea en los puestos de trabajo, sea en la remuneración salarial.

A esto hay que añadir el acoso sexual, o los desconciertos sexistas, en el ambiente laboral. La división desigual en las actividades domésticas y, por consiguiente, del usufructo del tiempo es, asimismo, un obstáculo en la igualdad en las oportunidades. Los índices de violencia doméstica y familiar se mantienen elevados, pese a las legislaciones de prevención y penalización. Esto es, aunque aparentemente tengan muchas cosas en común, el feminismo y la democracia no se han desarrollado a la par<sup>69</sup>.

Estas constataciones adquieren más gravedad ante el reglamento dirigido a niños y adolescentes desde el plan internacional, que introduce nuevos paradigmas en la protección y garantías de los derechos a esa población por medio de la doctrina de la protección integral, la condición peculiar de persona en desarrollo de los niños y adolescentes y la prioridad absoluta en la garantía de sus derechos. Los tres están

---

<sup>68</sup> S. TEIXEIRA, Anísio. *A educação e a crise brasileira*. 3ª Série, Vol. 64, Editora Nacional, São Paulo, 1965, p. 58.

<sup>69</sup> ARNOT, Madeleine. *Feminismo y Educación Democrática. Volver a pensar la educación (Vol. I). Política, educación y sociedad*. Ediciones Morata, Madrid, 1995, p. 307-325, p. 310.

contemplados en el Estatuto brasileño de los Niños y Adolescentes (Ley n.º 8.069/1990), que ha reglamentado la doctrina de la protección integral instituida por el art. 227<sup>70</sup> de la Constitución Federal. Entre sus determinaciones, está el deber asignado a la familia, a la sociedad y al Estado garantizar al niño, adolescente y joven, con prioridad absoluta, el derecho a la vida, a la salud, a la educación, a la dignidad, al respeto y a la libertad, además de ponerlo a salvo de toda forma de negligencia, discriminación, explotación, violencia, crueldad y opresión. Es decir, sus destinatarios fueron expresamente erigidos a la condición de sujetos de derechos fundamentales.

Los colectivos sexuales LGBT+ están, a su vez, expuestos a la homofobia y la transfobia. La escuela es un significativo polo de intolerancia y agresión, como indica un informe del año 2016, también producido por la UNESCO. Según esos datos, la violencia basada en la orientación sexual y la identidad o la expresión de género se expresa mediante la agresión física, sexual, psicológica y el acoso y puede manifestarse en clase, en el patio del colegio, los aseos y vestuarios, en el trayecto entre la casa, la escuela y en línea<sup>71</sup>.

El informe también revela que los alumnos LGBT+ están más expuestos a la violencia escolar que en su casa o en el seno de la comunidad. El malestar debido a la discriminación y el desprecio a la diferencia entre sus pares afecta a la salud mental de los individuos, provocando una elevada abstención escolar, automutilación, depresión e, incluso, suicidio entre ellos.

### 1.5.1 Contextualización histórica

“No se nace mujer, se llega a serlo”. Parece inconcebible que, en la actualidad, ese enunciado, proferido en la década de los años 50 del siglo pasado por Simone de Beauvoir en la obra “El segundo sexo”, pueda desafiar reacciones contrarias al

---

<sup>70</sup> Art. 227. Es deber de la familia, de la sociedad y del Estado asegurar al niño, adolescente y joven, con prioridad absoluta, el derecho a la vida, a la salud, a la educación, el ocio, a la profesionalización, a la cultura, a la dignidad, al respecto, a la libertad y la convivencia familiar y comunitaria, además de ponerlo a salvo de toda forma de negligencia, discriminación, explotación, violencia, crueldad y opresión.

<sup>71</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). *Out in the open: Education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expressión*. Francia, 2016, p. 12. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244652e.pdf>. Recuperado el: 27 diciembre, 2017.

enfrentamiento de temas de género en el ámbito escolar.

Eso, sin embargo, ocurrió en el contexto de la realización del Examen Nacional de Enseñanza Media, en el año 2015, promovido anualmente por el Ministerio de la Educación de Brasil. En la ocasión, la prueba escrita giraba alrededor de la “persistencia de la violencia contra la mujer en la sociedad brasileña a la luz de los derechos humanos”, lo que demandaba una reflexión de los estudiantes sobre esa realidad a partir de la citada perspectiva literaria. El asunto abordado por el Ministerio de la Educación brasileño venía al encuentro de la implementación de políticas estatales para el combate a la discriminación debido a género, esbozadas en los últimos Planos Nacionales de Educación de Brasil.

Simone de Beauvoir quiso revelar una lógica de exclusión histórica de las mujeres que se ha anclado en un constructo cultural distorsionado del femenino. Esto es, hombres y mujeres constituyen un entramado social construido culturalmente, lo que supone una negación de la trascendencia existencial de la mujer, puesto que se le hace aprender conductas en las que su libertad constitutiva se ve permanentemente coaccionada<sup>72</sup>.

El feminismo posee una gran variedad de planteamientos, de hecho, debemos hablar de feminismos, en plural. No obstante, en todos ellos hay un mismo punto de partida: una clara conciencia sobre la opresión de las mujeres e, incluso, a otras minorías sexuales, lo que lo motiva, en sus distintas facetas, a formular una crítica de una razón patriarcal<sup>73</sup>.

Ante tal temática, los insurgentes – integrantes de la sociedad civil y parlamentaria – se opusieron públicamente a lo que denominaron adoctrinamiento estatal, sosteniendo que las discusiones sobre género se refieren al ámbito privado y que, en conformidad con la Constitución Federal y el Código Civil brasileños<sup>74</sup>,

---

<sup>72</sup> LÓPEZ PARDINA, Teresa. Prólogo a la edición española. BEAUVOIR, Simone. *El segundo sexo*. 6ª ed., Cátedra, Madrid, 2015, p. 28.

<sup>73</sup> AMORÓS, Celia. *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. 2. Ed., Anthropos, Barcelona, 1991.

<sup>74</sup> “Art. 205. La educación, derecho de todos y deber del Estado y de la familia, ser| promovida e incentivada con la colaboración de la sociedad con vistas al pleno desarrollo de la persona, su preparo para el ejercicio de la ciudadanía y su cualificación para el trabajo.” “Art. 1.634. Compete a ambos los padres, sea cual sea su situación matrimonial, el pleno ejercicio del poder familiar, que consiste, en relación con sus hijos:

I – dirigir su creación y educación; [...].”

incumbe a la familia dirigir la creación y la educación de sus hijos. Tal insurgencia ya había resultado en la exclusión de la temática de la Ley n.º 13.005/2014. Dicha legislación, que ha instituido el Plan Nacional de Educación para el decenio 2014-2024, contemplaba, entre varias políticas públicas, la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres. La proscripción parlamentaria que le sucedió impidió, por lo tanto, el cumplimiento de las directrices legales antes establecidas.

De hecho, la desaprobación por parte de sectores sociales al enfrentamiento de las cuestiones de género en programas educativos estatales en Brasil no es reciente. Desde el año de 2004 hay un proyecto de ley federal, hoy rescatado bajo la designación de “escuela sin partido”<sup>75</sup>, con el fin de establecer una presunta exención política, ideológica y religiosa en la enseñanza pública. Su nueva conformación, el Proyecto n.º 193/2016, prevé entre sus dispositivos que el Estado no podrá inmiscuirse en la opción sexual de sus alumnos, prohibiendo, entre otros puntos abordar los postulados de la “teoría o ideología de género”. Aunque no ha sido aprobada, existen legislaciones estatales en vigor con el mismo contenido.

### **1.5.2 Contextualización de los debates**

La reactivación del referido proyecto acompaña un movimiento neoconservador de gran dimensión, que se ha desencadenado explícitamente en distintos países occidentales, con la finalidad de combatir lo que parecía ser un proceso continuo e irreversible de cambios en torno a la igualdad de género y derechos sexuales en el mundo occidental.

Centran sus ataques en los derechos reproductivos, la educación sexual, el aborto, los matrimonios homosexuales, los derechos de los transexuales y la idea de género en sí. Bajo una fuerte influencia de movimientos neo-Pentecostales conservadores y orientados por una política neoliberal, los unifica la noción de “teoría o ideología de género”. Sus acólitos se contraponen a una pretensa conspiración llevada a

---

<sup>75</sup> Proyecto de Ley n.º 193 del año de 2016 – en trámite en el Senado Federal –, que cambia las directrices y bases de la educación nacional de que trata la Ley n.º 9.394, de 20 de diciembre de 1996.

cabo por movimientos feministas y colectivos LGBT+<sup>76</sup>, que atentaría contra el equilibrio y la libertad de la familia.

Los neoconservadores buscan reducir la presencia del Estado y de la laicidad en la vida pública basándose en una alegada defensa de la autonomía privada y de la libertad<sup>77</sup>. Aunque carece de una identificación partidaria definida, su acción se manifiesta desde el interior de ciertos partidos políticos y organizaciones sociales. Y están en contra, de la implementación de políticas educativas en torno de las cuestiones de género en sus distintas variables.

Cabe indagar, en ese contexto, si la realidad comporta una política no valorativa frente a las cuestiones de género en nombre de la privacidad familiar desde el punto de vista de una educación democrática.

Apropiándose de la enseñanza de Celia Amorós, la autora recuerda que la palabra “teoría” significa, en griego, “ver”; es decir, vislumbrar una nueva realidad. Así, el acceso al feminismo descortina otro contexto contra una ideología patriarcal hegemónica “donde unos ven protección y diferencia hacia las mujeres, otras vemos explotación y paternalismo, donde unos observan que, en realidad, las mujeres gobiernan el mundo, otros constatamos la feminización de la pobreza y la dolorosa resignación” y subordinación que se hace pasar por el destino de las mujeres.

La demanda por equidad de género en la educación está prevista en las agendas feministas de los años 1980 y 1990 y constituye un elemento importante de los acuerdos adoptados en la Conferencia de Beijing en el año 1995. Las conferencias y acuerdos internacionales en el campo de la educación van incluyendo, de modo creciente, recomendaciones orientadas a lograr la igualdad entre los géneros, conforme establecido en el Marco de Acción de Dakar en 2000, privilegiando el papel de los ministerios de educación de los países involucrados.

Es menester señalar que equidad de género en la educación básica y secundaria puede ostentar significados diversos. Es posible que dicha equidad haga alusión a la promoción de iguales condiciones, incluso económicas, de acceso entre niños y niñas al

---

<sup>76</sup> LGBT+ es un acrónimo de “lesbianas, gays, bisexuales y transgénero”. Combina las identidades de las personas lesbianas, gays y bisexuales basadas en la orientación sexual con una categoría creada no basada en la orientación sexual, los transgénero.

<sup>77</sup> GRANGE, Juliette. *Les néoconservateurs*. Pocket, Paris, 2017, p. 210-215.

sistema educativo, a una promoción para igual nivelación en los logros escolares entre ellos o a una promoción de la equidad mediante en enfrentamiento temático de la desigualdad en los contenidos escolares.

### 1.5.3 Contextualización de otras ciencias

Probablemente, el factor fundamental que determina el modo de filosofar políticamente en la modernidad sea la secularización del pensamiento. Alejándose de la filosofía medieval, el movimiento renacentista vuelve la mirada hacia lo antiguo y, mediante un giro antropocéntrico, centrarse en el ser humano, fundamentalmente en la razón humana que, desde ahí se impone sobre la figura de Dios. La creencia en la razón y en el progreso son las marcas características de la modernidad que culminará con la Ilustración. En el plan de la filosofía moral, Kant representa el intento de formular un criterio de moralidad que se encuentra en el amago de cada uno y que se define como la exigencia de universalidad para ley moral.

A la pregunta de qué serían las luces, Kant respondió: “la salida del hombre de su culpable minoría de edad”<sup>78</sup>, sirviéndose, para eso, de una estimación racional para pensar por sí mismo. Y es la educación, por consiguiente, la que permite, progresivamente, tal esfuerzo creador. Trazando un paralelo entre el arte del gobierno y el arte de la educación, Kant creía que las dos eran capaces, conjugadamente, de conducir a un pueblo y a un niño, respectivamente, al estado de libertad. La ciudadanía autónoma presupone un proceso educativo desde la niñez, porque la educación permite el desarrollo de las capacidades morales e culturales de los individuos que más tarde harán parte de un orden estatal republicano en el que la ciudadanía participe de la emancipación política de todo el pueblo.

El buen ciudadano es lo que une la teoría del gobierno y la teoría educativa o la concepción de Filosofía política y educación, observa Honneth<sup>79</sup>. En ese sentido, la pedagogía kantiana, que prescribe métodos y normas educativas, ha sido reputada

---

<sup>78</sup> KANT, E. *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración? En defensa de la Ilustración*. Alba, Barcelona, 1999, 63-71, p. 63.

<sup>79</sup> HONNETH, Axel. La educación y el espacio público democrático. Un espacio descuidado en la filosofía política. In: *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*. N.º 49, julio-diciembre, 2013, 377- 395, ISSN: 1130-2097, p. 378.

hermana gemela de la democracia, porque una acción conjunta en la autodeterminación democrática presuponía, simultáneamente, el despertar de la capacidad de cooperación y la iniciativa moral propia.

## **1.6 Resumen del capítulo**

En este capítulo abordamos los aspectos teóricos y filosóficos que involucran los temas que serán tratados, más específicamente, en el transcurso de la tesis, como la educación en Brasil, desde que era colonia de Portugal, las contextualizaciones sobre género, etnia y sexualidad.

A partir de estas discusiones, fue posible darse cuenta de cómo Brasil se encuentra muy influenciado, actualmente, por los valores religiosos adquiridos por la colonización. Primero por la Iglesia Católica y hoy por el fundamentalismo religioso neopentecostal que extrae sus doctrinas de lo que heredamos desde la Colonia.

De este modo, la desigualdad establecida desde la época colonial sigue guiando las discrepancias entre hombres y mujeres, en una perspectiva interseccional, relegando a las mujeres negras al fondo de la escala social.

Por todo ello, Brasil cultiva, actualmente, una religiosidad cristiana, predominantemente católica, aunque también puede ver el auge de los movimientos pentecostales y neopentecostales. Estos valores tienen su origen en la ocupación del país por los portugueses, quienes, como ya se ha evidenciado, instituyeron un tipo de modelo familiar, religioso y educativo que es la causa de estas desigualdades señaladas, lo que también se refleja en las desigualdades de clase, género y raza.

En el siguiente capítulo se abordarán las perspectivas de la educación desde el punto de vista jurídico, exponiendo asuntos como los derechos fundamentales y el desarrollo.



## **CAPÍTULO 2 – EDUCACIÓN Y DERECHO: EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LA CONSTITUCIÓN BRASILEÑA**

---

El segundo capítulo de la primera parte, denominado “Educación y derecho: el derecho a la educación previsto en la Constitución brasileña”, trata de los aspectos jurídicos involucrados en los temas abordados por esta tesis. Aquí son presentados, a partir de una visualización de las siete constituciones brasileñas emitidas a lo largo del tiempo, los conceptos constitucionales que pasan por la educación y por los valores forjados de manera más minuciosa a partir de la Constitución de la República Federal de Brasil de 1988, vigente desde entonces.

Las discusiones emprendidas aquí permiten identificar cómo se concibe la educación actualmente, pero desde la perspectiva histórica del orden jurídico, constitucional e infra constitucional brasileño. Los análisis se harán a partir de este largo devenir constructivo y, posteriormente, de cómo se ha visto el país en el nuevo marco constitucional surgido en 1988, señalando las responsabilidades por la educación de los niños y adolescentes, preocupación evidente del legislador constituyente.

### **2.1 Educación como derecho social fundamental: breve histórico de las perspectivas constitucionales de Brasil**

La educación se ha incorporado con retraso al grupo de los derechos humanos. Solo en la época moderna, con el surgimiento de la filosofía racionalista e individualista y del estado nacional en el siglo XVIII, la enseñanza se impuso como un derecho de todos y deber del Estado.

La ideología liberal y su estructura burocrática aportaron en la Colonia brasileña junto con D. João VI, en el año 1808<sup>80</sup>. Sin embargo, la aplicación de las ideas

---

<sup>80</sup> Era inevitable, entre nosotros, el raciocinio económico burgués – la prioridad del lucro y sus corolarios –, que predominaba en el comercio internacional, con el cual manteníamos relación. Además, la independencia derivaría de la influencia de ideas francesas, inglesa y norteamericanas, variadamente liberales, que hacían parte de nuestra identidad nacional, según SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas*. 4ª ed., Livraria Duas Cidades, São Paulo, 1992, p. 14

importadas desentonaba respecto al uso europeo<sup>81</sup>, ya que el ideal de libertad que entusiasmaba a la metrópolis confrontaba con una persistente esclavitud en la Colonia<sup>82</sup>. Influenciada por la Revolución Francesa, la Constitución Imperial brasileña produjo una estructura social inconciliable, dado que mantenía libertad y esclavitud, unicidad religiosa y garantía de otras religiones, yuxtaponiendo ideas liberales a un régimen conservador<sup>83</sup>.

A pesar de este conflicto, la primera Constitución brasileña, promulgada en 1824, durante el régimen imperial, se anticipó a todos los textos constitucionales escritos hasta entonces, asegurando la inviolabilidad de los derechos civiles y políticos de los ciudadanos brasileños (art. 179)<sup>84</sup>. Su contenido, ferozmente individualista al estilo liberal-burgués, reivindicaba derechos de carácter negativo. El concepto parecía avanzado, pero aparecía como un constitucionalismo social propio de las conquistas de nuestro tiempo. Aunque formulada bajo una sociedad claramente excluyente, la doctrina ha detectado, en esa Constitución, “una sensibilidad precursora por lo social, sin embargo de todo tenor individualista”<sup>85</sup>.

El derecho a la educación vino a garantizar la educación primaria y gratuita a todos los ciudadanos (art. 179, n.º 32), que se mantuvo bajo el control de la Iglesia Católica. La Constitución de 1891, que inauguró la República Federativa, innovó al contemplar la gratuidad de la educación laica (art. 72).

Afiliada a la cultura constitucional de Weimar, la Constitución de 1934 creó un capítulo especial para tratar la educación y la cultura. El Texto amplió la regulación del derecho a la educación, estableciendo, en su art. 149, que:

---

<sup>81</sup> SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas*. 4ª ed., Livraria Duas Cidades, São Paulo, 1992, p. 24.

<sup>82</sup> Mientras que, en Europa durante el mismo período, el liberalismo se proyectaba rumbo a La democratización, en Brasil el movimiento no caminó *pari passus*. La realidad sociocultural de la colonia portuguesa en las Américas era completamente diferente a la realidad inglesa, francesa y norteamericana. La formación cultural brasileña se dio en los moldes portugueses y dentro de los límites deseados por la metrópoli.

<sup>83</sup> AUGUSTO MALINSKA, Marcos. *O direito à educação e a Constituição*. Sergio Antonio Fabris, Porto Alegre, 2001, p. 22.

<sup>84</sup> AFONSO DA SILVA, José. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 14ª ed., Malheiros, São Paulo, p. 169.

<sup>85</sup> BONAVIDES, Paulo; ANDRADE, Paes. *História constitucional do país*. P. 110.

“La educación es un derecho de todos y debe ser provista por la familia y los Poderes Públicos, cumpliéndolos para brindarla a los brasileños y extranjeros domiciliados en el país, de forma que posibilite factores eficientes de la vida moral y económica de la Nación y se desarrolle en el espíritu brasileño la conciencia de la solidaridad humana.”

La siguiente Carta, de 1937, redactada bajo el régimen dictatorial, preveía la educación primaria gratuita y obligatoria. Inspirado en el fascismo, el texto constitucional priorizaba el patriotismo, los símbolos patrios, la figura presidencial, y daba prioridad a la educación privada<sup>86</sup>.

Después de la Segunda Guerra Mundial, asistimos a una democratización considerable de la educación y un aumento en la duración de la escolarización obligatoria. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), escrita bajo el impacto de las atrocidades cometidas en la Segunda Guerra Mundial, proclamó la educación como un derecho universal. El debate sobre la importancia de la educación como factor esencial para la reconstrucción de la posguerra surgió en los primeros trabajos de la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas. La idea del relator Charles Malik era ejercer una poderosa influencia doctrinaria, moral y educativa en la mente y el comportamiento de las personas en todo el mundo, lo que se refleja en el preámbulo de la Declaración, que proclama el instrumento como un estándar de logros comunes para todos los pueblos y todas las naciones, que deben “comprometerse en la enseñanza y la educación de tal manera que se promuevan el respeto de estos derechos y libertades [...]”<sup>87</sup>.

De la lectura de la Declaración, se puede ver que sus creadores se dieron cuenta de que la educación no es neutra en términos de valores. La educación para los derechos humanos se reveló, en ese momento, como una estrategia para promover el desarrollo humano, la paz, la democracia y el respeto al estado de derecho. En la redacción del documento se argumentaba que la educación de los jóvenes en un espíritu de odio e

---

<sup>86</sup> AUGUSTO MALINSKA, Marcos. *O direito à educação e a Constituição*. Sergio Antonio Fabris, Porto Alegre, 2001, p. 25.

<sup>87</sup> PIERRE CLAUDE, Richard. *Direito à educação e a educação para os direitos humanos*. Pp. 36-63, *SUR–Revista Internacional de Direitos Humanos*, p. 38, <https://www.scielo.br/j/sur/a/Ts7CK9xQgFjBwJP5DRBFvJs/?format=pdf&lang=pt>. Recuperado en el 07 junio, 2022.

intolerancia había sido uno de los factores fundamentales en el desarrollo del fascismo y el nazismo<sup>88</sup>. Por lo que, tras declarar, en el art. 26, que “toda persona merece el derecho a la educación” y que “la educación debe ser gratuita, al menos en cuanto a la instrucción elemental y fundamental, la instrucción elemental será obligatoria [...]”, se establecieron tres objetivos específicos en el ejercicio del derecho a la educación: (1) el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales; (2) promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales y religiosos; y (3) fomento de las actividades de la ONU para el mantenimiento de la paz.

La noción de pleno desarrollo de la personalidad se encuentra presente en toda la Declaración. Instituye una visión holística de la naturaleza humana – de sujetos esencialmente libres, sociales y potencialmente educados y capaces de participar en la toma de decisiones fundamentales –, tal como se sostiene en varios puntos del documento. El art. 22 dice que toda persona tiene derechos sociales, económicos y culturales “indispensables [...] para el libre desarrollo de su personalidad”; el art. 26, a su vez, consagra el derecho a la educación y establece: “La educación estará orientada al pleno desarrollo de la personalidad humana”; ya el art. 29 reafirma la visión holística de los derechos humanos al establecer que: “Toda persona tiene deberes para con la comunidad, donde y sólo donde es posible el libre y pleno desarrollo de su personalidad”.

El derecho a la educación fue reforzado en varios pactos, convenciones y otros documentos que siguieron a la Declaración de 1948. Influida por ese escenario, la Constitución brasileña de 1946, resultado de la restauración de la democracia en el país, definió la educación, en su art. 166, como “derecho de todos, y se dará en casa y en la escuela. Debe inspirarse en los principios de la libertad y los ideales de la solidaridad humana”.

La Constitución de 1967, redactada durante la dictadura iniciada en 1964, abolió la fijación de porcentajes presupuestarios para el mantenimiento y desarrollo de la

---

<sup>88</sup> PIERRE CLAUDE, Richard. Direito à educação e a educação para os direitos humanos. Pp. 36-63, *SUR–Revista Internacional de Direitos Humanos*, p. 38, <https://www.scielo.br/j/sur/a/Ts7CK9xQgFjBwJP5DRBFvJs/?format=pdf&lang=pt>. Recuperado en el 07 junio, 2022.

educación. La Reforma Constitucional de 1969, promulgada por la Junta Militar, suprimió del art. 168 la “igualdad de oportunidades” y sustituyó la “garantía de la libertad de cátedra” por la “libertad de comunicación de conocimientos en el ejercicio de la docencia”.

Posteriormente, en el proceso de redemocratización del país, la Constitución de 1988 rescató la tradición iniciada en 1934, abocándose a la construcción de un Estado Social y Democrático de Derecho, como veremos a continuación.

### **2.1.1 El derecho a la educación en la Constitución de 1988 y sus finalidades**

La Constitución de 1988, redactada como ya se mostró durante la redemocratización de Brasil, dedica un largo capítulo a la educación (arts. 205 a 214). Fuertemente influido por el constitucionalismo democrático, el legislador estableció una sólida base de principios y un marco normativo sobre los cuales sustenta la realización de este derecho<sup>89</sup>.

La educación se incluye entre los demás derechos sociales básicos y de carácter general: salud, trabajo, vivienda, esparcimiento, seguridad, seguridad social, protección de la maternidad y la infancia, asistencia a los desamparados (art. 6º). La norma apunta a un compromiso del Estado con la justicia social que se sustenta en otros principios, en especial la dignidad humana (art. 1º, III), que actúa como punto de conexión y complementariedad entre los derechos individuales (derechos de libertad) y los derechos sociales (derechos de igualdad). Estos, a su vez, densifican partes del contenido y las dimensiones del principio de dignidad sin reducirse a ello<sup>90</sup>.

Los derechos sociales fundamentales actúan, paralelamente, en las esferas subjetiva y objetiva, en tanto reclaman tanto la garantía de la libertad individual como

---

<sup>89</sup>El marco legal de La política educacional brasileña es representado por La Constitución Federal de 1988 (CF), por el “Estatuto da Criança e do Adolescente” (Ley n.º 8.069 del 13 de julio de 1990); por la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB, Ley n.º 9.394 del 20 de diciembre de 1996, que vinculó explícitamente la educación al “mundo del trabajo” y a la práctica social); por un conjunto de normas infra-constitucionales y resoluciones del Consejo Nacional de Educación y el Plan Nacional de Educación (PNE).

<sup>90</sup> WOLFGANG SARLET, Ingo. *Comentários à Constituição do Brasil*. p. 1038, art. 1º, Saraiva, Almedina, IDP, as/p, e-pub.

medidas de acción positiva del poder público para la concreción de los valores y los fines proyectados por la Constitución. El compromiso educativo asumido por el legislador constitucional está asociado a los objetivos de la República, encaminados a la construcción de una sociedad libre, justa y solidaria, la erradicación de la pobreza y la marginación y la reducción de las desigualdades sociales (art. 3).

Una buena parte de los derechos sociales ha sido objeto de densificación. Luego, solo pueden ser interpretados adecuadamente a partir de un examen conjunto y sistemático de todas las normas constitucionales a ellos vinculados, de la legislación infra constitucional y jurisprudencial que los perfecciona. Todas las declaraciones recientes de derechos humanos comprenden los derechos individuales tradicionales, es decir, las libertades, y también los derechos sociales, de carácter económico, social y cultural. Sin embargo, distintamente de otros ordenamientos<sup>91</sup>, la Constitución de Brasil ha dotado los derechos sociales de una supremacía y fuerza normativa axiológicamente superior, otorgándoles el mismo régimen jurídico establecido para los demás derechos fundamentales<sup>92</sup>.

En la redacción del art. 205, la educación es un derecho de todos y un deber del Estado y de la familia y con la colaboración de la sociedad. Su objetivo es proporcionar el pleno desarrollo de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su calificación para el trabajo. La norma impone tareas y objetivos a los organismos públicos y al legislador, actuando también como parámetro obligatorio para la aplicación e interpretación de otros preceptos legales.

---

<sup>91</sup> La Constitución Española no otorga a los derechos sociales la protección reforzada prevista en el art. 53.1, que restan resguardados en la condición de principios rectores de la política social y económica (art. 39 e ss.), cuya garantía dependerá de legislación conformadora, incluso respecto a la respectiva exigibilidad judicial. Sin embargo, excepción hace al derecho a la educación.

<sup>92</sup> Eso los hace exigibles, en la condición de derechos subjetivos, apenas en la forma y en conformidad con los límites de la legislación ordinaria. En términos de eficacia inmediata y originaria, las funciones principales otorgadas a los derechos sociales en el derecho comparado – como Alemania, Francia, Portugal e Italia – actúan en dos sentidos: a) como límites a los demás derechos, fundamentales o no, lo que implica restricciones a la esfera de protección de otros derechos, definiéndoles la eficacia y actuando, por consecuencia, en un sentido fundamentalmente negativo; b) inciden, en un sentido objetivo, como parámetro de evaluación de la (in)constitucionalidad de actos normativos, que fija un *standard* mínimo de observancia-en términos de una eficacia dirigente, que vincula y limita la discrecionalidad del legislador y de la administración pública. SARLET, Ingo. *Comentários à Constituição do Brasil*. Art. 1º.

Similarmente al orden constitucional brasileño, el derecho constitucional español contempla el derecho de todos a la educación (art. 27.1), reconociendo su dupla dimensión: como derecho de defensa (libertad) y como derecho a prestaciones. Sus diversos preceptos presentan naturaleza diversa, incluso un perfil impositivo de deberes estatales.

Por otro lado, la Constitución no ofrece un concepto de educación. Esta función ha sido encomendada a la Ley de Directrices y Bases de la Educación que, reglamentando la norma constitucional, concibe la educación como “los procesos formativos que se desarrollan en la vida familiar, en la convivencia humana, en el trabajo, en las instituciones de enseñanza e investigación, en los movimientos sociales y organizaciones civiles y manifestaciones culturales”. Es un derecho humano constitucionalmente reconocido. Como tal, fue creado para responder a necesidades humanas también históricas, relativas y socialmente condicionadas, y que están asociadas a valores de justicia, como la dignidad humana, la libertad, la igualdad, la tolerancia y la solidaridad<sup>93</sup>.

El poder constituyente instituyó la educación no como un fin en sí mismo, sino como un instrumento para que los estudiantes se desarrollen como personas, para que puedan ejercer la ciudadanía y adquirir recursos para asumir una vida laboral<sup>94</sup>. Así, la educación es un requisito básico para el buen ejercicio de otros derechos fundamentales, por lo que Naciones Unidas ha señalado que:

“Como derecho del ámbito de la autonomía de la persona, la educación es el principal medio que permite a adultos y menores marginados económica y socialmente salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades. La educación desempeña un papel decisivo en la emancipación de la mujer, la protección de los niños contra la explotación laboral, el trabajo peligroso y la

---

<sup>93</sup> FARIÑAS DULCE, María José. *Los derechos humanos desde una Perspectiva socio jurídica*. P. 357-361. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/348851477/FARINAS-DULCE-Maria-Jose-Los-Derechos-Humanos-Desde-Una-Perspectiva-Sociojuridica>. Recuperado el: 05 abril, 2021.

<sup>94</sup> Art. 227 Es deber de la familia, la sociedad y el Estado garantizar a los niños, adolescentes y jóvenes, con absoluta prioridad, el derecho a la vida, la salud, la alimentación, la educación, el esparcimiento, la formación profesional, la cultura, la dignidad, el respeto, la libertad y la familia. y la convivencia comunitaria, además de protegerlos de toda forma de negligencia, discriminación, explotación, violencia, crueldad y opresión.

explotación sexual, la promoción de los derechos humanos y la democracia, la protección del medio ambiente y el control del crecimiento demográfico. Está cada vez más aceptada la idea de que la educación es una de las mejores inversiones financieras que los estados pueden hacer, pero su importancia no es únicamente práctica pues disponer de una mente instruida, inteligente y activa, con libertad y amplitud de pensamiento, es uno de los placeres y recompensas de la existencia humana”<sup>95</sup>.

Garantizar la educación para todos, como promete la norma constitucional, significa brindar igualdad de condiciones para el desarrollo. La isonomía, como principio democrático, es una igualdad política encargada de proporcionar a cada persona idénticas posibilidades de prosperar, de modo que participe en la elaboración de valores socialmente compartidos. Una perspectiva democrática asume que nadie está desprovisto de la inteligencia suficiente para participar en la construcción de las instituciones y la sociedad a la que pertenece. Teixeira<sup>96</sup> va más allá, afirmando que la igualdad de oportunidades se manifiesta no sólo por el derecho a la educación, sino también por la continuidad del sistema educativo, a fin de hacer posible que todos, en igualdad de condiciones, puedan participar de él y continuar a niveles superiores de formación educativa.

En relación con los valores fundamentales, Piaget<sup>97</sup> afirma que, si bien juega un papel importante en la transmisión de las tradiciones morales y culturales de los adultos, el derecho a la educación no se limita a ello. Tampoco es suficiente dominar la lectura, la escritura y el cálculo. Brindar educación significa asegurar el desarrollo de las funciones mentales, la adquisición de los conocimientos y valores morales correspondientes al ejercicio de estas funciones, hasta la adaptación a la vida social actual. El proceso educativo implica también la inmersión en un ambiente escolar que permita a la persona que se educa preparar a fondo los instrumentos indispensables de adaptación que constituyen las operaciones de la lógica.

---

<sup>95</sup> [Observación General núm. 13 del Comité de Derechos Económicos, sociales y Culturales de la ONU, 21º período de sesiones, 1999, párrafo 1].

<sup>96</sup> TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. 4ª, editora UFRJ, Rio de Janeiro, 2009, p. 61.

<sup>97</sup> PIAGET, Jean. *A dónde va la educación*. 5ª ed., Teide, Barcelona, 1981, p. 15.



El derecho a la educación también requiere de la acción estatal para su realización. Como deber del poder público, la Constitución (art. 208) y la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional establecieron una serie de garantías, que básicamente son posibilitadas por la oferta, gratuidad y enseñanza obligatoria. El acceso a la educación obligatoria y gratuita es un derecho público y subjetivo (art. 208, § 1, CF)<sup>98</sup>. En efecto, no puede haber declaración de deber de Estado sin la respectiva transformación de la obligación en derecho ciudadano. Esto equivale a reconocer que se trata de un derecho plenamente efectivo e inmediatamente aplicable, es decir, plenamente exigible si no se presta espontáneamente<sup>99</sup>. Tamaña ha sido la relevancia asignada a tal derecho, que la oferta de la enseñanza obligatoria, o su oferta irregular, importará responsabilidad de la autoridad competente (art. 208, §2º). De ese modo, la norma eleva la educación a la categoría de servicio público esencial, lo que obliga al Estado a propiciarla.

Salgueiro<sup>100</sup> argumenta que la obligatoriedad de la educación básica y su gratuidad residen en el compromiso del Estado con el desarrollo de la personalidad del alumno. Como derecho y deber, el pleno desarrollo de la persona, como fin de la educación, permite a cada individuo vivir en condiciones de normalidad y libertad. Este carácter liberador de la educación también está en consonancia con el compromiso del Estado de acabar con el analfabetismo, dice De Los Mozos<sup>101</sup>.

Es tarea estatal coordinar, regular, organizar, evaluar y fiscalizar el sistema de enseñanza en régimen de cooperación con la Unión, los Estados y los municipios. Para eso, debe equiparse para proveer los servicios educacionales en conformidad con los principios estatuidos en la Constitución, ampliando progresivamente las posibilidades de que todos ejerzan ese derecho.

---

<sup>98</sup> De acuerdo con el art. 208, I, la educación básica es obligatoria y gratuita entre los 4 y 17 años, incluso asegurada a todos los que a ella no tuvieran acceso a la edad propia.

<sup>99</sup> En esa línea, reconoció el Supremo Tribunal Federal el 21 de junio de 2009, al juzgar el Recurso Extraordinario 594.018-AgR, del 21/06/2009, “la educación es un derecho fundamental y no disponible para los individuos. Es deber del Estado proporcionar los medios que permitan su ejercicio. Deber que le impone el precepto del artículo 205 de la Constitución Federal. La omisión de la administración es una afrenta a la Constitución”.

<sup>100</sup> SALGUERO, M. El derecho a la educación, en VV.A.A. *Constitución y derechos fundamentales*. CEPC, Madrid, 2004, p. 806.

<sup>101</sup> DE LOS MOZOS, Isabel. *Educación en libertad y concierto escolar*. Montecorvo, Madrid, 1995, p. 150.

La familia también tiene el deber de garantizar el derecho a la educación. Desde el nacimiento hasta la adolescencia, la educación es única. El grupo, hoy como antaño, desempeña una parte del todo, lo que constituye una condición esencial para el desarrollo intelectual y afectivo de sus descendientes<sup>102</sup>. El concepto de educación, a los efectos de la responsabilidad familiar, es lo más amplio posible. Comprende la educación escolar, la formación moral, política, religiosa, profesional, cívica que se desarrolla en el ámbito familiar y en todos los ambientes que contribuyan a la formación del niño como persona en desarrollo, incluida la convivencia en sociedad. La entidad familiar responde al desafío de promover a sus integrantes, asegurando condiciones de vida dignas para las generaciones actuales y futuras.

Más que cualquier otra institución, la familia trae consigo un compromiso de futuro por ser un espacio dinámico más relevante para la realización existencial del ser humano y la integración de las generaciones<sup>103</sup>. Padres, madres y demás familiares se ocupan de seres en desarrollo, necesitados de formación, hasta alcanzar la suficiente autonomía para asumir sus propias responsabilidades. Al mismo tiempo que hay una reducción progresiva del rol educativo, hay una extensión correlativa del poder estatal. En este sentido, promover la educación de la descendencia puede entenderse como un deber jurídico directamente exigible<sup>104</sup>, ya sea por disposiciones constitucionales o por el poder familiar, que corresponde a los progenitores criar y educar a sus hijos.

El Estatuto del Niño y del Adolescente – Ley n.º 8.069, del 13 de julio de 1990 – es el principal instrumento normativo en Brasil sobre los derechos de los niños y adolescentes. Esta legislación incorporó los avances recomendados por la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989) y abrió el camino para la realización de los derechos y garantías fundamentales de los niños y adolescentes, incluida la educación.

El Estatuto rompió con la doctrina de la situación irregular, de carácter asistencial-represiva, adoptada por el antiguo Código de Menores, y, reordenando el

---

<sup>102</sup> PIAGET, Jean. *A dónde va la educación*. 5ª ed., Teide, Barcelona, 1981, p. 17.

<sup>103</sup> LÔBO, Paulo. *Direito Civil. Famílias*. Vol. 5, 10ª ed., Saraiva, São Paulo, 2020, p. 71-73.

<sup>104</sup> AUGUSTO MALINSKA, Marcos. *O direito à educação e a Constituição*. Sergio Antonio Fabris, Porto Alegre, 2001, p. 159.

ordenamiento jurídico en el plan infra constitucional, estableció como directriz básica y única en la atención de niños y adolescentes la doctrina de la protección integral. La Normativa explicó los derechos de la niñez y la juventud, enumeró los agentes y entidades que están obligados a garantizar estos derechos, creando mecanismos de defensa ante posibles obstáculos desde un enfoque preventivo y publicista, en consonancia con la protección integral y prioritaria de los niños y adolescentes<sup>105</sup>.

De acuerdo con el ECA (art. 55) y con la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (arts. 5º, III, y 6º), es deber de los progenitores matricular a su prole en el sistema escolar regular desde la educación básica y garantizar la asistencia a la escuela. Además, los progenitores o tutores del niño tienen derecho a conocer el proceso pedagógico y a participar en la definición de las propuestas educativas (art. 53, párrafo único del ECA).

El deber de la familia respecto de la formación educativa puede entenderse también como el derecho a elegir el tipo de educación que ha de darse a los hijos, tal como lo consagra el art. 26 de la Declaración de los Derechos Humanos, de la cual Brasil se ha adherido. Es decir, los padres y madres tienen derecho a elegir entre público, privado, confesional o no. Como prerrogativa de la sociedad, la Ley de Directrices y Bases de la Educación asegura la participación social en la formación educativa a través de procesos de integración entre la escuela y la sociedad (art. 12, VI). El legislador constitucional buscó crear mecanismos de participación popular de control de acciones de gobierno por parte de la población, a fin de hacer efectiva la máxima “el poder emana del pueblo” (art. 1º, párrafo único). Compartiendo poderes con los representantes del sector público, la sociedad civil, a través de sus ciudadanos, supervisa la actuación del administrador y desarrolla políticas públicas con poder de decisión, como el Foro Nacional de Educación.

Este conjunto de deberes fundamentales se impone a los responsables, sin necesidad de provocación alguna por parte de los asistidos y que resultan del reconocimiento de los menores como sujetos de derechos, fruto de la difusión de la doctrina de la protección integral del niño.

---

<sup>105</sup> JOSÉ DIGIÁCOMO, Murillo. Instrumentos jurídicos para garantia à educação. Pp. 273-370. In: DONIZETI LIBERATI, Wilson (Org.). *Direito à educação: uma questão de justiça*. Malheiros, São Paulo, 2004, p. 274-275.

### 2.1.2 El pleno desarrollo de las personas

Como se mencionó anteriormente, el art. 205 no se limita a afirmar el derecho a la educación, sino que determina, como fin de este derecho, promover el pleno desarrollo de la persona. El pleno desarrollo de la personalidad ya estaba consagrado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Examinando el objetivo consagrado por primera vez en la Declaración de 1948, Piaget<sup>106</sup> se plantea las siguientes cuestiones: ¿La función de la educación es necesariamente arrollar la personalidad, o es, ante todo, e incluso esencialmente, modelar a los individuos según un modelo conforme a las generaciones anteriores y susceptibles de conservar unos valores colectivos?; y ¿En qué consiste el desarrollo de la personalidad y cuál es el método para asegurarlo?

Una respuesta, desde el punto de vista sociológico y psicológico, requiere que se establezca una distinción entre individuo y personalidad, porque:

“El individuo es el yo en tanto que centrado sobre sí mismo y haciendo obstáculo, con el egocentrismo moral e intelectual, a las relaciones de reciprocidad inherentes a toda vida social evolucionada. La persona, por el contrario, es el individuo que acepta libremente una disciplina, o que contribuye a su constitución y se somete así voluntariamente a un sistema de normas recíprocas que subordinan su libertad al respecto mutuo. La personalidad es, pues, una cierta forma de conciencia intelectual y de conciencia moral, tan alejada de la ‘anomia’ propia del egocentrismo como de la ‘heteronomía’ de las ‘presiones exteriores, porque realiza su autonomía al ponerla junto a la reciprocidad. Dicho de un modo más sencillo, la personalidad es a la vez contraria a la anarquía y a la coacción, porque es autónoma y porque dos autonomías no pueden tener entre sí más que relaciones recíprocas”<sup>107</sup>.

El pleno desarrollo de la persona, desde la perspectiva de los derechos humanos fundamentales, implica formar individuos capaces de autonomía intelectual y moral. Tal

---

<sup>106</sup> PIAGET, Jean. *¿A dónde va la educación?* 5ª ed., Teide, Barcelona, 1981, p. 41-43.

<sup>107</sup> PIAGET, Jean. *¿A dónde va la educación?* 5ª ed., Teide, Barcelona, 1981, p. 43.

desarrollo es inseparable de un conjunto de relaciones afectivas, sociales y morales que forman parte de la vida escolar y que no admiten una coacción intelectual que imponga al alumno un aprendizaje sin que éste lo descubra por sí mismo.

Los únicos métodos capaces de desarrollar la personalidad son los activos, que presuponen la intervención de un medio colectivo como factor de formación moral y fuente de intercambios intelectuales organizados. Además de continuos estímulos recíprocos, la actividad de la inteligencia supone el control mutuo y el ejercicio de un espíritu crítico. Esta afirmación lleva a la conclusión de que el derecho a la educación no se restringe al derecho a asistir a la escuela. Es también el derecho, a través de métodos activos, de recoger, en el ámbito escolar, elementos necesarios para la construcción de una “razón dinámica y una conciencia moral viva”, según expresa Piaget<sup>108</sup>.

En el difícil cruce de la heteronomía a la autonomía, la tarea coherente del educador que piensa correctamente es desafiar al educando, con quien se comunica y a quien comunica, a producir su comprensión sobre lo que viene a comunicar. No se entiende que la comunicación y la intercomunicación no se basen en la capacidad de diálogo<sup>109</sup>. La curiosidad como inquietud indagadora forma parte integrante del fenómeno vital, porque no habría creatividad sin la curiosidad que nos motiva y que nos torna impacientes frente al mundo que no hicimos, al que acrecentamos con algo que hacemos<sup>110</sup>.

El despertar de la personalidad plena a través de la educación supone también una vida social entre los propios alumnos, es decir, un autogobierno paralelo al trabajo intelectual en común, que conduce al desarrollo de una personalidad dueña de sí y de respeto mutuo. Ni la autonomía de la persona, que supone el pleno desarrollo, ni la reciprocidad pueden desarrollarse en un ambiente de autoridad y coacción intelectual y moral; ambos exigen, para su formación, la experiencia vivida y la libertad de

---

<sup>108</sup> PIAGET, Jean. *¿A dónde va la educación?* 5ª ed., Teide, Barcelona, 1981, p. 55.

<sup>109</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. Traducción de Guillermo Palacios, Siglo XXI Editores, México, 2012, p. 39.

<sup>110</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. Traducción de Guillermo Palacios, Siglo XXI Editores, México, 2012, p. 31-39.

investigación<sup>111</sup>, apuntando, de esta manera, al pleno ejercicio de la ciudadanía.

### 2.1.3 El ejercicio de la ciudadanía

Históricamente, el Estado ya se ha ocupado de la educación sin preocuparse por la nación o la ciudadanía. Así fue durante la educación impartida por los jesuitas, cuyo propósito era, sobre todo, como ya se evidenció, transmitir valores hegemónicos y representaciones del colonizador. Los sistemas educativos modernos se estructuraron y articularon progresivamente con la consolidación de los estados nacionales a partir del siglo XIX. La noción de ciudadanía, que nació con la Ilustración, propone la universalización de la instrucción y la educación. En este formato político-educativo, la finalidad educativa no se limita a agrupar a los miembros de la sociedad en torno a representaciones colectivas, sino, sobre todo, a formar ciudadanos<sup>112</sup>. En Brasil, el movimiento comenzó con la expulsión de los jesuitas y se fortaleció con la provisión constitucional de educación primaria gratuita para todos los ciudadanos.

Tal configuración político-educativa se basa en la definición de Rousseau del contrato social y de la voluntad general, para la cual cada ciudadano debe ponerse bajo la dirección de la voluntad general. Distinguiendo la voluntad de todos de la voluntad general, el filósofo afirma que

“ésta solo mira al interés común, la otra mira al interés privado, y no es más que una suma de voluntades particulares; pero quita de estas mismas voluntades los más y los menos que se destruyen entre sí, y queda por suma de las diferencias la voluntad general”<sup>113</sup>.

De ello se concluye que el interés general no consiste en la suma de los intereses particulares. Los conceptos de ciudadanía y voluntad general conducen a la idea de que

---

<sup>111</sup> PIAGET, Jean. *¿A dónde va la educación?* 5ª ed., Teide, Barcelona, 1981, p. 68.

<sup>112</sup> CHARLOT, Bernard. Educação para a cidadania na época da globalização: moralização do povo ou aspiração de novos valores? P. 17-37. In: C. NEVES, Paulo S. (Org.). *Educação e cidadania: questões contemporâneas*. Cortez, São Paulo, 2009, p. 25.

<sup>113</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Del contrato social*. Trad. Mauro Armíño, Alianza Editorial, Madrid, 2003, p. 53.

no hay nada por encima del pueblo, y que debe prevalecer la decisión política basada en la preeminencia de los asuntos públicos.

La educación se vuelve fundamental para el funcionamiento de la República, pues quien delibera, el ciudadano, debe estar informado. Fue Condorcet quien extrajo las consecuencias educativas más profundas de la idea de ciudadanía. Añadió a las reflexiones de Rousseau las exigencias de la razón. Una decisión sólo es legítima si, además de expresar la voluntad general, expresa la verdad. La ausencia de instrucción conduce a malentendidos; por lo tanto, es necesario educar al pueblo a través de la provisión de escuelas públicas, porque es la *res publica*<sup>114</sup>.

En la definición de Afonso da Silva<sup>115</sup>, la ciudadanía expresa un conjunto de derechos que confiere a la persona la posibilidad de participar activamente de la vida y del gobierno de su pueblo; es una condición que cualifica a los participantes de la vida del Estado, atributo de las personas integradas en la sociedad estatal y atributo político derivado del derecho de participar en el gobierno y derecho de ser oído por la representación política.

El pleno ejercicio de la ciudadanía puede entenderse como la capacidad que cada individuo puede y debe tener para participar en el proceso de consolidación de la democracia, la cual sólo existirá a través de la participación directa o indirecta de la población. Esta, a su vez, necesita tener un conocimiento suficiente sobre sus necesidades, deseos y opciones. Hablar de educación para el ejercicio de la ciudadanía exige un proceso constante de perfeccionamiento, superando dogmas y viejos paradigmas.

La educación escolar sólo es útil y democrática en la medida en que intencionadamente favorezca y promueva la inclusión social de todos los sujetos. Insertarse no se restringe a vivir en sociedad, sino que implica actuar de manera autónoma, crítica y consciente en el contexto histórico, económico, tecnológico, ambiental y cultural que nos rodea, configurando así el pleno ejercicio de la

---

<sup>114</sup> CHARLOT, Bernard. Educação para a cidadania na época da globalização: moralização do povo ou aspiração de novos valores? P. 17-37. In: C. NEVES, Paulo S. (Org.). *Educação e cidadania: questões contemporâneas*. Cortez, São Paulo, 2009, p. 26.

<sup>115</sup> AFONSO DA SILVA, José. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 9ª ed., Malheiros, São Paulo, 1993, p. 305.

ciudadanía<sup>116</sup>. La insuficiencia o la falta de información refuerza las desigualdades e injusticias, provocando su marginación.

En ese sentido, desde la perspectiva de una educación dirigida a la promoción de la ciudadanía, además de la formación e información intelectual, son necesarias la educación moral y la educación a través de la conducta, según Benevides<sup>117</sup>. La educación moral-ciudadana exige una didáctica de los valores republicanos y democráticos que desarrolle en el educando una conciencia ética formada por el sentimiento y la razón. Ambos conducen a un tercer elemento, la educación de la conducta, para despertar la cooperación activa, la subordinación del interés propio al bien común, y hábitos de tolerancia hacia los diferentes en el ámbito educativo, familiar, social y laboral.

#### **2.1.4 La calificación para el trabajo**

Además de la calificación que brinda la educación general del estudiante, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional también incluye la educación profesional, ofreciendo cursos dirigidos a estudiantes y profesionales que buscan calificación para desempeñarse en el mercado laboral y resignificar sus actividades en un mundo en constante cambio.

La formación profesional posibilita adquirir y desarrollar conocimientos teóricos, técnicos y operativos relacionados con la producción de bienes y servicios<sup>118</sup>, lo que inserta al sistema educativo en un complejo de lógicas diferentes: lógica pedagógica, basada en el mérito, lógica política, basada en la ciudadanía, lógica económica, basada en el mercado<sup>119</sup>.

---

<sup>116</sup> SANTOS, Reginaldo dos. *Currículo, Reflexões e proposições*. Appris, Curitiba, Paraná, 2019, s/p, epub.

<sup>117</sup> BENEVIDES, Maria Victoria. *Educação para a Cidadania na Democracia Contemporânea*. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, p. 1. Disponible en <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/benevideseducacaocidadania.pdf/>. Recuperado el: 24 diciembre, 2020.

<sup>118</sup> CATTANI, Antônio David. *Trabalho e Tecnologia. Dicionário Crítico*. 4ª ed, Vozes, Petrópolis/RJ, 2002, p, 128.

<sup>119</sup> YANNOULAS, Silvia Cristina; SOARES, Kelma Jaqueline. *Educação e qualificação para o trabalho - convergências e divergências entre as políticas de educação e as de*



La calificación para el trabajo sigue siendo una de las dimensiones educativas del proceso de formación humana, sin embargo, la relación entre la formación básica y la profesional da lugar a visiones y proyectos diferentes y divergentes. Hay quienes la consideran, desde una concepción compensatoria y asistencialista, una formación dirigida a los más pobres, es decir, a los grupos vulnerables históricamente discriminados en el mercado laboral o para los nuevos desocupados por los avances tecnológicos. Otra perspectiva, basada en una racionalidad técnico-instrumental, defiende la formación profesional orientada a satisfacer los cambios e innovaciones del sistema productivo y los dictados del actual modelo de desarrollo económico del país, teniendo como público a las clases medias acorde con las exigencias del mercado<sup>120</sup>.

Estos enfoques, sin embargo, no deben privar a la educación profesional de su importancia en el contexto de la sociedad del capital. Concebida desde una visión holística, la educación no aparece como un fin en sí mismo. Es un derecho que, a través del florecimiento del individuo, constituye, en la época moderna, una condición básica para la participación del sujeto en el ámbito del Estado, para el ejercicio de la ciudadanía y para el acceso al mercado de trabajo. De hecho, como argumenta Barcellos<sup>121</sup>

“la decisión consciente respecto del voto en cada elección, la información sobre los derechos más elementares – e. g., derechos del consumidor, e incluso el derecho de acción – el acceso al mercado de trabajo, todo eso, depende hoy, en gran medida, de la educación formal.”

En otras palabras, la calificación para el trabajo integra la noción de proceso educativo, en el que el saber se convierte en una habilidad humana capaz de permitir al sujeto transformarse, dándole condiciones de participación política y de autonomía.

De acuerdo con los objetivos establecidos en el art. 205, prevé el art. 214, cap. V, de la CF que el Plan Nacional de Educación, con una duración de diez años, debe

---

*trabalho.* FLACSO – Brasil. Disponible em: [http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Silvia\\_Yannoulas.pdf](http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Silvia_Yannoulas.pdf), p. 6.

<sup>120</sup> MANFREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil; atores e cenários ao longo da história*. Paco Editorial, Jundiaí, 2017, s/p.

<sup>121</sup> BARCELLOS, Ana Paula. A Constituição de 2004, a dignidade do ser humano e o direito à educação. In: ORTIZ, Maria Helena Rodriguez (Org.): *Justiça Social: uma questão de direito*. DP&A, 2004, p. 151

articular el sistema educativo nacional y definir lineamientos, metas estratégicas y objetivos que conduzcan a la promoción humanística, científica y tecnológica del país. De esta forma, la CF propone una educación emancipadora, que prepare a la persona para las más diversas esferas de la vida, como ser humano, como ciudadano y como profesional, exigiendo, para ello, toda la pluralidad posible.

## 2.2 Libertad y pluralidad como principios de enseñanza

El Texto Fundamental dedicó varias normas al derecho a la educación, estableciendo los principios que vinculan a la educación pública y también privada en lo que es compatible con ella y que materializan la estructura normativa de este derecho. Una de estas normas se refiere a la pluralidad de ideas<sup>122</sup> y de concepciones pedagógicas (CF, art. 205, inc. III), situada junto a otros principios constitucionales de la educación.

La mayor preocupación del Estado brasileño en la década de 1990 ha sido la garantía de acceso a la escuela a millones de personas que se encontraban a su margen. Dicho propósito ha ocupado una considerable parte de la agenda pública en los tres ámbitos estatales, logrando, alcanzar un expresivo incremento de los números de admisión escolar en los años siguientes.<sup>123</sup> Pero el debate en la actualidad no se restringe a ese aspecto<sup>124</sup>.

La controversia hoy gira alrededor del alcance de los principios constitucionales relativos al pluralismo de ideas y de concepciones pedagógicas, conjugado a la libertad de aprender, enseñar, investigar y divulgar el pensamiento, el arte y el saber y, teniendo en cuenta el propósito de promover la discusión de variados temas, entre ellos las cuestiones de género y sexualidad; la tensión entre la libertad y pluralidad del proyecto

---

<sup>122</sup> El pluralismo se asocia a la multiplicidad de fuentes, tanto en los sistemas jurídicos como en otros. Ver neste sentido: FARÍÑAS DULCE, Maria José; ARNAUD, André-Jean. *Introdução à análise sociológica dos sistemas jurídicos*. Rio de Janeiro, Renovar, 2000, p. 362-363.

<sup>123</sup> DINIZ CAMPOS, Juliane Cristiane. *La convención contra la discriminación en la educación y el orden constitucional brasileño, en Derecho a la educación: igualdad y discriminación en la educación*. P. 150

<sup>124</sup> Los problemas de alfabetización persisten. Sin embargo, analizadas las series históricas, veremos que pasamos de 17,7% de alfabetizados, censo de 1872 (excluida la población esclavizada) para 93% de la población con menos de quince años o más de edad. (IBGE, 2017).

educativo adoptado por la escuela mediante la adopción de esa temática en su programa y la responsabilidad de los padres y madres por la educación de sus hijos (arts. 205 e 229)<sup>125</sup>. Discutiremos estos principios a continuación.

### 2.2.1 Principio y reglas

Vale la pena hacer algunas consideraciones sobre los principios para analizar su forma de protección y sus consecuencias concretas. El reconocimiento de principios en los textos constitucionales se relaciona con un acercamiento entre el Derecho y la Ética. La vaguedad, la ausencia de dispositivos sancionatorios directos o una naturaleza pretendidamente trascendente hicieron de los principios meras exhortaciones, preceptos de un orden moral y político sin fuerza de mandato<sup>126</sup>.

La superación del jus-naturalismo y el positivismo<sup>127</sup> dio lugar a una serie de reflexiones sobre la función social y la interpretación del derecho. En opinión de Dworkin<sup>128</sup>, el positivismo jurídico no puede sustentar decisiones en casos complejos porque el juez no identifica ninguna regla jurídica válida. En este caso, la controversia no se resuelve mediante la “aplicación de la ley” correspondiente al asunto en examen, sino mediante la discrecionalidad judicial. El post-positivismo que siguió es parte de una aproximación entre el derecho y la ética, abarcando la definición de las relaciones entre principios y reglas que conciernen a la nueva hermenéutica constitucional y la

---

<sup>125</sup> En conformidad con la Declaración de los Derechos Humanos y el Pacto de Costa Rica.

<sup>126</sup> ROTHENBURG, Walter Claudius. *Princípios constitucionais*. 2ª tir., Sergio Antonio Fabris, Porto Alegre, p. 13.

<sup>127</sup> El jus naturalismo moderno está marcado por la creencia en la ley natural, teniendo su apogeo en el siglo XIX. Considerado metafísico y anticientífico, el derecho natural será superado por el positivo filosófico. Este fue el robo de una creencia exacerbada en el poder del conocimiento científico. La búsqueda de la objetividad científica, con énfasis en la realidad observable y no en la especulación filosófica, alejó al Derecho de la moral y los valores trascendentes. Entre otros factores, el declive del positivismo se debió a la derrota del nazi-fascismo en Europa. La superación del derecho natural y el fracaso político del positivismo abrieron el camino a reflexiones inacabadas sobre la función social y la interpretación del derecho. BARROSO, Luís Roberto. *Interpretación y aplicación de la Constitución*. 7ª ed., Saraiva, São Paulo, 2009, p. 350.

<sup>128</sup> DWORKIN, Ronald. *Levando os direitos a sério*. Trad. Nelson Boeira, Martins Fontes, São Paulo, 2002, p. 28.

teoría de los derechos fundamentales<sup>129</sup>. Los principios conquistaron la condición de normas jurídicas, superando la tesis de que sólo tendrían una dimensión axiológica, sin eficacia jurídica ni aplicabilidad directa e inmediata<sup>130</sup>.

Las normas que componen el orden positivo pueden tener dos configuraciones básicas: principios y reglas. La distinción entre los dos ganó expresión con los trabajos de Dworkin y Alexy, quienes dominaron la teoría legal y se convirtieron en el conocimiento convencional de la materia. Ambos argumentan que la distinción entre reglas y principios es de carácter lógico.

Según Dworkin<sup>131</sup>, la regla se aplica en forma de todo o nada; es válida y, por lo tanto, es aplicable, o no es válida, y por tanto, no es aplicable. Para los principios no se adopta el sistema de validez. Incluso si se dan las condiciones de hecho, el principio no es necesariamente aplicable. Un punto relevante se refiere a la metáfora de la colisión entre principios. La realización completa de un principio puede verse obstaculizada por la realización de otro. En caso de colisión, la disputa se resolverá según el peso de cada uno de ellos, prevaleciendo el que resulte más importante para el caso, previa consideración. La no prevalencia de un principio no quita su validez. Esto significa que los principios pueden señalar soluciones opuestas para ciertos casos específicos, sin que esto implique una inconsistencia sistémica en el ordenamiento jurídico.

En cuanto a las normas, la cuestión se resuelve mediante los criterios de jerarquía, cronología y especialidad, que imponen la opción por una de ellas y el desconocimiento de las demás. La regla más reciente prevalecerá sobre la más antigua; la superior prevalecerá jerárquicamente sobre la inferior; la más específica prevalecerá sobre la más general.

Partiendo de la doctrina de Dworkin, Alexy considera que la distinción entre principios y reglas es de carácter cualitativo y no de grado. Para el autor alemán,<sup>132</sup> los

---

<sup>129</sup> BARROSO, Luís Roberto. *Interpretação e aplicação da Constituição*. 7ª ed., Saraiva, São Paulo, 2009, p. 351.

<sup>130</sup> BARROSO, Luís Roberto. *Interpretação e aplicação da Constituição*. 7ª ed., Saraiva, São Paulo, 2009, p.352.

<sup>131</sup> DWORKIN, Ronald. *Levando os direitos a sério*. Trad. Nelson Boeira, Martins Fontes, São Paulo, 2002, p. 39 e ss.

<sup>132</sup> ALEXY, Robert. *Teoria dos direitos fundamentais*. Trad. Virgílio A. da Silva, Malheiros, São Paulo, 2008, p. 90.

principios son mandamientos de optimización, es decir, “son normas que ordenan que algo se realice en la mayor medida posible dentro de las posibilidades jurídicas y fácticas existentes”. De este modo, las reglas son “normas que siempre se cumplen o no se cumplen”, sobre la base del “todo o nada”. Si ella cuenta, entonces se debe hacer exactamente lo que exige. En otras palabras, “las reglas contienen determinaciones dentro del alcance de lo que es fáctica y jurídicamente posible”. Por lo tanto, el conflicto entre reglas se disipará en la dimensión de validez; los principios, en la dimensión de peso.

Vale la pena señalar que, según Afonso da Silva<sup>133</sup>, el concepto de principio utilizado por Alexy difiere de la noción adoptada en la literatura jurídica brasileña que, aunque difiere en términos de nomenclatura, tradicionalmente adopta la definición de “mandamientos nucleares” de un sistema o “disposiciones fundamentales” o “núcleos de condensación”.

En palabras de Bandeira de Mello<sup>134</sup>, el principio es “el mandamiento nuclear de un sistema, su verdadero fundamento, una disposición fundamental que irradia sobre diferentes normas, componiendo su espíritu y sirviendo de criterio para su exacta comprensión e inteligencia”. Barroso<sup>135</sup> se refiere a “principios fundamentales”, pero en general “los principios son considerados las normas más fundamentales del sistema”<sup>136</sup>.

Los principios sustentan el sistema legal. Como función hermenéutica solidifican sus distintas partes, dotando al intérprete de una agenda de valores para resolver los temas más controvertidos; como función reguladora, los principios, en

---

<sup>133</sup> AFONSO DA SILVA, Virgílio. Princípios e regras, mitos e equívocos acerca de uma distinção. In: *Revista Latino-Americana de Estudos Constitucionais*. 2003, p. 607-630, p. 612.

<sup>134</sup> BANDEIRA DE MELLO, Celso. *Curso de Direito Administrativo*. 5. Ed., Malheiros, 1994, 450.

<sup>135</sup> BARROSO, Luís Roberto. *Interpretação e aplicação da Constituição*. 7ª ed., Saraiva, São Paulo, 2009, p. 376.

<sup>136</sup> Así, mucho de lo que algunos autores tradicionalmente clasifican como principios son, para Alexy, reglas, como, por ejemplo, los principios de legalidad y *nulla poena sine lege*. AFONSO DA SILVA, Virgílio. Princípios e regras, mitos e equívocos acerca de uma distinção. In: *Revista Latino-Americana de Estudos Constitucionais*, 2003, p. 607-630, p. 612.

ausencia de regla, también pueden actuar como norma de conducta, afectando inmediatamente la conducta del destinatario<sup>137</sup>.

Alexy<sup>138</sup>, asimismo, también da un tratamiento diferente al principio como norma jurídica. No dice nada sobre la fundamentalidad de la norma. Por lo tanto, un principio puede ser o no un “mandamiento nuclear del sistema”, ya que la norma es un principio sólo por su estructura normativa. Es un concepto axiológicamente neutro porque su uso no representa opción alguna por una u otra disposición fundamental o por un tipo de constitución. Pero este hallazgo no invalida la opción seguida por la doctrina brasileña, ya que mantiene su coherencia cuando define el principio por su fundamentalidad.

El punto de partida en la interpretación constitucional parte siempre de los principios constitucionales, comenzando por la identificación del principio mayor hacia el más específico, hasta llegar a la norma concreta aplicable al caso. Reflejan la ideología de la Constitución, sus objetivos y sus postulados fundamentales<sup>139</sup>.

El art. 206 de la Constitución establece los principios generales que informan la educación en el país, con énfasis en los incisos II y III, respectivamente: libertad para aprender, enseñar, investigar y difundir el pensamiento, el arte y el conocimiento; y el pluralismo de ideas y conceptos pedagógicos, y la coexistencia de instituciones públicas y privadas.

La distinción que aquí se presenta cobra especial importancia en el análisis de las normas jurídicas que permean la educación y la enseñanza nacional, en tanto, en la condición de mandatos nucleares constitucionales que difunden el sistema, los principios de libertad y pluralidad señalan los valores que deben ser observados por el poder estatal y por la sociedad civil en la garantía y ejercicio del derecho a la educación.

---

<sup>137</sup> SARMENTO, Daniel. Os princípios constitucionais e a ponderação de bens. P. 35-93. In: LOBO TORRES, Ricardo (org.). *Teoria dos Direitos Fundamentais*. Renovar, p. 50.

<sup>138</sup> AFONSO DA SILVA, Virgílio. Princípios e regras, mitos e equívocos acerca de uma distinção. In: *Revista Latino-Americana de Estudos Constitucionais*. 2003, p. 607-630, p. 615.

<sup>139</sup> BARROSO, Luís Roberto. *Interpretação e aplicação da Constituição*. 7ª ed., Saraiva, São Paulo, 2009, p. 155.

### 2.2.2 Libertad en la enseñanza

El derecho a la libertad está previsto en varios pasajes de la Constitución. Además de los derechos específicos de libertad – como la de expresión, reunión, pensamiento, religión etc. –, también se puede hablar de un derecho general a la libertad, que actúa como principio general de interpretación e integración de las libertades en especie e identificación de las libertades que están implícitos en el orden constitucional<sup>140</sup>. En ese sentido, el republicanismo brasileño se forjó a partir de la idea de respeto y realización de las libertades fundamentales, previstas desde el art. 3, I, que establece como fin de la República la construcción de una sociedad libre, justa y solidaria.

En su configuración constitucional, el registro más remoto del derecho fundamental a la libertad se origina en el art. 4 de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789), con el siguiente contenido: “La libertad consiste en poder hacer todo lo que no perjudique a otro”. El precepto está en consonancia con la idea liberal contenida en el pensamiento de los autores clásicos, para quienes todo ser humano tiene un ámbito o esfera de libertad personal inviolable y a través del cual puede desarrollar sus facultades y voluntades naturales sin sufrir injerencias externas.

La noción de un derecho general a la libertad está íntimamente relacionada con la idea de un derecho al libre desarrollo de la personalidad. Éste, a su vez, también se entiende como una cláusula general que permite deducir los derechos especiales de la personalidad teniendo como guía la dignidad de la persona humana<sup>141</sup>.

Según Alexy<sup>142</sup>, “la libertad general de la acción es la libertad de hacer y omitir lo que se quiere”. La afirmación se desdobra en otras dos:

“Por una parte, a cada cual le está permitido *prima facie* – es decir, en caso de que no intervengan restricciones, – hacer y omitir lo que quiera (norma permisiva). Por otra, cada cual tiene *prima facie* – es decir, en la medida que no

---

<sup>140</sup> WOLFGANG SARLET, Ingo; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. *Curso de Direito Constitucional*. 8ª ed., Saraiva, São Paulo, Saraiva, 2019, s/p, e-pub.

<sup>141</sup> WOLFGANG SARLET, Ingo; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. *Curso de Direito Constitucional*. 8ª ed., Saraiva, São Paulo, Saraiva, 2019, s/p, e-pub.

<sup>142</sup> ALEXY, Robert. *Teoria dos direitos fundamentais*. Trad. Virgílio A. da Silva, Malheiros, São Paulo, 2008, p. 343.

intervengan restricciones –, un derecho frente al Estado a que éste no impida sus acciones y omisiones, es decir, no intervenga en ellas (norma de derechos)”<sup>143</sup>.

La libertad consiste en un proceso dinámico de liberación del sujeto de diversos obstáculos que se interponen en el camino de la realización personal. Y nadie estará obligado a hacer o dejar de hacer nada sino en virtud de la ley (art. 5, II, CF), lo que presupone que eventuales restricciones a la libertad sean legítimas, morales y normales<sup>144</sup>.

El derecho general a la libertad reúne la libertad negativa y la libertad positiva, lo que implica un complejo de posiciones jurídicas que dialogan con ambas dimensiones. Tales dimensiones actúan como vectores interpretativos del contenido de las posiciones jurídicas protegidas por libertades específicas<sup>145</sup>. Wolfgang Sarlet<sup>146</sup> señala que la Constitución no adoptó el término libertad de expresión. Sin embargo, su art. 5, VI – que dispone que “es libre la manifestación del pensamiento, prohibiéndose el anonimato” – actúa como una especie de cláusula general, guardando relación directa con una serie de otros preceptos que, en su conjunto, forman el marco que reconoce y protege la libertad de expresión – esto es, la libertad de expresar opiniones, por tanto, juicios de valor sobre hechos e ideas – en sus más distintas manifestaciones.

---

<sup>143</sup> Se trata, en este caso, de una libertad formal. Pero Alexy también se refiere a una libertad material, relativa a una libertad económico-social, lo que significa la ausencia de restricciones económicas que resulten en vergüenza e incluso en el impedimento del ejercicio de alternativas de acción. ALEXY, Robert. *Teoria dos direitos fundamentais*. Trad. Virgílio A. da Silva, Malheiros, São Paulo, 2008, p. 351.

<sup>144</sup> AFONSO DA SILVA, José. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 9ª ed., Malheiros, São Paulo, p. 211.

<sup>145</sup> “El derecho fundamental de asociación, por ejemplo, visto como expresión del derecho general de libertad, comprende, principalmente, dos ámbitos o caras, que se pueden dividir de la siguiente manera: la libertad positiva de asociación, consistente en el derecho de formar y organizar nuevas asociaciones, así como la forma de afiliarse y participar en asociaciones existentes (art. 5, XVII); libertad de asociación negativa, que se expresa en el derecho a no asociarse y a abandonar la asociación de la que uno es miembro (art. 5.º, XX)”. WOLFGANG SARLET, Ingo; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. *Curso de Direito Constitucional*. 8ª ed., Saraiva, São Paulo, Saraiva, 2019, s/p, e-pub.

<sup>146</sup> Para una comprensión general de las libertades en especie, que se remontan a la libertad de expresión (género), se aplica el siguiente esquema: (a) libertad de expresión del pensamiento (incluida la libertad de opinión); (b) la libertad de expresión artística; (c) libertad de enseñanza e investigación; (d) libertad de comunicación e información (“libertad de prensa”); (e) libertad de expresión religiosa. WOLFGANG SARLET, Ingo; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. *Curso de Direito Constitucional*. 8ª ed., Saraiva, São Paulo, Saraiva, 2019, s/p, e-pub.



La libertad de aprender, enseñar, investigar y difundir el pensamiento, el arte y el conocimiento, como principio de enseñanza consagrado en el art. 206, II, es una de las disposiciones relacionadas con la libertad de expresión como derecho a la libertad. En sus diferentes formas de protección de la libertad en la educación el dispositivo engloba tanto la acción de los profesores en su libertad de enseñar, como la de los estudiantes, destinatarios de este aprendizaje, siendo ambos protegidos por la libertad de investigar, exponer las ideas, el arte y el saber, permeada por el pluralismo de ideas y concepciones pedagógicas.

La Constitución converge en un proyecto educativo comprometido con el diálogo y predispuesto a análisis críticos y revisiones, lo que es compatible con los regímenes democráticos que se nutren de un cambio constante<sup>147</sup>.

Hasta 1967, las Constituciones Federales brasileñas hacían referencia a la libertad de cátedra. Se trata de la libertad del profesor en su actividad docente, que lo autoriza a exteriorizar sus enseñanzas sin injerencia administrativa, salvo la posibilidad de fijar el currículo escolar por parte del órgano competente<sup>148</sup>. Esta es la denominación tradicional que se le da a la libertad de enseñar como libertad docente.

A través de la Enmienda Constitucional n.º 1 (1969), editada durante la dictadura militar, la libertad de cátedra, entonces expresamente prevista en la Constitución, dio paso a “la libertad de comunicar los conocimientos en el ejercicio de la enseñanza, salvo lo dispuesto en el artículo 154” (abuso de los derechos individuales con el fin de subvertir el régimen o corrupción). El claro objetivo era amordazar el magisterio, limitando la libertad de enseñar.

Aunque no esté prevista en la Constitución vigente, la libertad de cátedra está contenida en la libertad de enseñar. La fórmula actual es más integral porque llega a cualquier persona que se desempeñe como docente de cualquier grado, y también

---

<sup>147</sup> FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Traducción de Lilién Ronzoni, Siglo XXI, México, 2011, p. 91.

<sup>148</sup> RODRIGUES, Horácio Wanderlei; MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. Liberdade de cátedra e a Constituição Federal de 1988: alcance e limites da autonomia docentes. In: CAÚLA, Bleine Queiroz et al. *Diálogo ambiental, constitucional e internacional*. Fortaleza: Premium, 2014. v. 2. p. 213-238, p. 7.

porque abarca la otra cara de la enseñanza, la libertad de aprender<sup>149</sup>. La libertad de aprender está correlacionada con la libertad de enseñar. Si la segunda autoriza al profesor a exponer sus puntos de vista, la primera le impone el deber de presentar y debatir las más variadas perspectivas sobre un contenido determinado. Cuanto mayor sea la capacidad de comparar, dudar, verificar, tanto más eficaz la crítica que se pueda hacer con buen juicio<sup>150</sup>.

Puede entenderse como la facultad conferida a los académicos para investigar, enseñar y publicar sobre cualquier tema que se considere de interés profesional, sin riesgos ni amenazas de sanción, salvo que se demuestre fehacientemente la falta inexcusable a la ética profesional. Es el derecho de seguir las propias investigaciones hasta donde conduzcan y de enseñar a los alumnos de acuerdo con la mejor comprensión de la verdad. Por tanto, los sujetos activos son profesionales de la docencia, cualquiera que sea su nivel de enseñanza<sup>151</sup>.

De la libertad de enseñanza se puede extraer que está prohibido: imponer a los docentes y profesores la obligación de transmitir los criterios, valores y conceptos científicos e ideológicos que la dirección del centro establece como carácter de uniformidad; crear obstáculos a la expresión de ideas y convicciones asumidas como propias en relación con la materia de enseñanza, lo que puede ser matizado en centros escolares de inspiración religiosa o que declaran previamente los principios éticos y teóricos a los que se vinculan; someter la actividad docente a censura previa o a actos correctivos *a posteriori*; controlar el contenido de la enseñanza y los métodos de

---

<sup>149</sup> AFONSO DA SILVA, José. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 9ª ed., Malheiros, São Paulo, p. 232.

<sup>150</sup> En el proceso de enseñanza-aprendizaje es posible vislumbrar un movimiento dialógico sugestionado por Freire, donde los dos polos se permiten “formarse” y “reformarse” mutuamente: “No hay docencia sin *discencia*, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los distinguen, no se reducen a la condición de objeto uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. [...] Enseñar no existe sin aprender y viceversa. [...] No temo decir que carece de validez la enseñanza que no resulta en un aprendizaje en el que el aprendiz no se volvió capaz de recrear o rehacer lo enseñado, en el que el enseñado que no fue aprehendido no pudo ser realmente aprendido por el aprendiz”.

<sup>151</sup> MADRID, Raul. El derecho de la libertad de cátedra y el concepto de universidad. *Revista Chilena de Derecho*. Vol. 40 N° 1, p. 353 – 369, p. 356.

exposición, lo que no le impide a la institución educativa instituir lineamientos pedagógicos<sup>152</sup>.

La libertad de enseñar presupone la idea de que los docentes pueden trabajar de acuerdo con sus convicciones, no estando obligados a abordar y enseñar en la forma impuesta por otros. Pero está limitada por una serie de principios y garantías constitucionales y por la estructura del sistema educativo del país.

Esta libertad también permite al educador elegir la metodología, la estrategia y el instrumento legal y pedagógicamente autorizados. Además de las elecciones relativas a la didáctica –tipo de clase y actividades, recursos tecnológicos etc. –, está dentro del ámbito de atribución del educador elegir textos y obras compatibles con el contenido y capaces de aportar un pluralismo de ideas sobre el campo de conocimiento explorado. Pero esta libertad también está condicionada a los planes de estudios escolares y a los programas docentes oficiales (art. 209, CF).

Por cierto, dicha libertad no permite la utilización de materiales o dinámicas que promuevan prejuicios y discriminación. El derecho a la educación no protege manifestaciones valorativas que violen la libertad de aprender de los alumnos y que profesen conductas y valores despreciativos vedados por el orden constitucional y legal<sup>153</sup>. Además de venir expresa como principio, la pluralidad habrá de servir a la institución de un Estado democrático sobre las bases de “una sociedad fraterna” y “sin prejuicios”, así anunciado en el preámbulo de la Carta de 1988<sup>154</sup>.

La autonomía universitaria didáctico-científica, administrativa y de gestión financiera y patrimonial a que se refiere el art. 207 de la Constitución nos permite vislumbrar otra garantía de la libertad de enseñanza. Y no podía ser diferente, observa

---

<sup>152</sup> MADRID, Raul. El derecho de la libertad de cátedra y el concepto de universidad. *Revista Chilena de Derecho*. Vol. 40 n.º 1, p. 353 – 369, p. 356

<sup>153</sup> RODRIGUES, Horácio Wanderlei; MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. Liberdade de cátedra e a Constituição Federal de 1988: alcance e limites da autonomia docentes. *In: CAÚLA, Bleine Queiroz et al. Diálogo ambiental, constitucional e internacional*. Fortaleza: Premius, 2014. v. 2. p. 213-238, p. 9.

<sup>154</sup> MURGOITTO GARCIA, José Manuel. El sistema educativo, entre el monopolio y la libertad escolar: escuela plural o pluralidad de escuelas. La letra y el espíritu de la Constitución. *In: CANONICUM/VOL. 58/2018/[1-38] 83-120, ISSN 0021-325X, DOI 10.15581/016.115.001, p. 10.*

Afonso da Silva<sup>155</sup>, porque si la Constitución consagró la libertad de enseñar, aprender, investigar y difundir el pensamiento, el arte y el conocimiento, la coherencia exigía una manifestación normativa explícita a favor de la autonomía universitaria, propiciando un clima de autonomía y estímulo a la experimentación, el ensayo y la renovación.

Según ponderó la ministra Carmen Lúcia, relatora en ADPF 548/2020, considerada por el STF,

“Las normas constitucionales transcritas están en armonía, como no lo estarían de otra forma, con los derechos a la libertad de expresión del pensamiento, a informarse, a informar y a ser informado, constitucionalmente garantizados, para lo cual se conjugan la enseñanza y el aprendizaje, asegurando espacios para la liberación de la persona, a partir de ideas y comprensiones del mundo con las que se está de acuerdo o en desacuerdo y que se exponen para convencer o simplemente como exposición de la comprensión de cada uno.”

La sentencia ratificó la posición ya expresada por el STF en 2014, cuando quedó fundamentada en el voto del Ministro Celso de Mello, entonces relator de la ADPF n.º 187, que

“los principios contenidos en el listado del artículo 206 de la Constitución tienen por objeto que la enseñanza no sea sólo informativa, sino, sobre todo, formadora de ideas a la luz de los principios básicos que emanan de la Constitución y se irradian en todo el ordenamiento jurídico; entre ellos, la libertad de aprender, enseñar, investigar y difundir el pensamiento, el arte y el conocimiento, así como el respeto al pluralismo de las ideas y el debate.”

Por otra parte, más que transmitir conocimientos científicos, es función de la escuela transmitir convicciones morales y filosóficas que se desprenden de los fundamentos y objetivos del ordenamiento jurídico, lo que rechaza una posible neutralidad en la enseñanza. Comprenderla en términos de neutralidad sólo interesa a una sociedad concebida de manera abstracta.

---

<sup>155</sup> AFONSO DA SILVA, José. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 9ª ed., Malheiros, São Paulo, p. 713.

### 2.2.3 Pluralidad en la enseñanza

La pluralidad constituye uno de los pilares del constitucionalismo brasileño. Es así porque la Constitución relaciona el Estado Democrático a una sociedad plural y sin prejuicios, como anuncia desde su preámbulo, y eleva el pluralismo político a la fundación de la República (art. 1, V).

Aunque no es un aspecto exclusivo del Estado Democrático de Derecho, la pluralidad política es esencial para él. El pluralismo permite la libre convivencia e interacción entre convicciones individuales, ideas y proyectos de vida compartidos por un conjunto de segmentos sociales de la sociedad. Hay una apertura para diferentes posiciones y la posibilidad efectiva de participación política en un ambiente de tolerancia y apertura que acaba determinando la concepción misma de un Estado Democrático de Derecho<sup>156</sup>.

La educación formal también se logra por el pluralismo que caracteriza las diversas formas de vida y cosmovisiones no fundamentalistas. Según el inciso III del art. 206 de la Constitución, la enseñanza se basará en el pluralismo de ideas y conceptos pedagógicos. El pluralismo da lugar a la diversidad ideológica e institucional, que comprende una variedad de creencias, concepciones éticas, el desarrollo de las autonomías y el reconocimiento de múltiples derechos. En términos conceptuales, el pluralismo, opuesto a una visión monista, ve el mundo como compuesto de realidades independientes y mutuamente irreductibles<sup>157</sup>. Contrariamente a un mensaje único, un aprendizaje plural coincide con la libertad de analizar, de juzgar, sin servidumbre a la tradición<sup>158</sup>.

Tratándose de la educación elemental, la Constitución establece que se establecerán contenidos mínimos para asegurar una educación básica común y el respeto a los valores culturales y artísticos, nacionales y regionales (art. 210, CF). El art. 12 de la LDB reprodujo la norma constitucional, prestigiando una unidad en la

---

<sup>156</sup> WOLFGANG SARLET, Ingo; MARINONI, Luiz Guilherme; MITIDIERO, Daniel. *Curso de Direito Constitucional*. 8ª ed., Saraiva, São Paulo, Saraiva, 2019, s/p, e-pub.

<sup>157</sup> VÁZQUEZ GOMES, Gonzalo. Problemática pedagógica y la relación entre educación y pluralismo. *Revista española de pedagogía*. Año XLI, n. 161, julio-septiembre, 1983, p. 399-417, p. 339.

<sup>158</sup> SANABRIA, Fabián. *Pluralismo y laicidad. Estado laico es Estado para todos*. Ciudad-Ando, Bogotá, primer semestre de 2011, Vol. 4, núm. 1, p. 47-52, p. 50.

enseñanza impartida en todo el país, sin perjuicio de la elaboración y ejecución de la propuesta pedagógica propia de cada establecimiento educativo.

Las escuelas tienen autonomía para desarrollar sus proyectos pedagógicos, pero esta atribución no impide que obedezcan lineamientos generales, un núcleo básico de saberes o currículo. Después de todo, son parte de un sistema educativo nacional, y es lógico que observen reglas que son comunes a todo este sistema. La autonomía es un ejercicio de democratización del espacio público, que delega en los agentes escolares el papel de responder directamente a las demandas de los alumnos y tutores a los que atienden<sup>159</sup>, eligiendo la mejor forma de desarrollar su proyecto de acuerdo con las necesidades locales.

La autoridad para crear el proyecto pedagógico responde a la riqueza de las culturas brasileñas y al intento de superación de las marcadas desigualdades locales y regionales. Superar el ausentismo y el fracaso requiere superar el dogmatismo y el individualismo, orientando los cambios curriculares en un nuevo paradigma. Es decir, implica asumir una concepción del conocimiento que capte la pluralidad compleja del mundo social y humano donde se establecen relaciones productoras de conocimiento, haciendo comprensibles para la población su lenguaje, métodos y contenidos escolares. Aquí es posible tomar prestado el término policentralidad, que amplía las fuentes que contribuyen a la formación de los sistemas<sup>160</sup>.

En esa línea, la LDB impone que los planes de estudio de la educación primaria y secundaria, pública y privada, contengan el estudio de la historia y la cultura afrobrasileña e indígena. Deben incluir varios aspectos de la historia y la cultura que caracterizan la formación de la población brasileña, a partir de estos dos grupos étnicos, como el estudio de la historia de África y los africanos, la lucha de los negros y los pueblos indígenas en Brasil, la cultura negra e indígena brasileña y el negro e indio en la formación de la sociedad nacional, rescatando sus contribuciones en las áreas social, económica y política, pertinentes a la historia de Brasil (art. 26-A).

---

<sup>159</sup> CASTRO NEVES, Carmen Moreira. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: ALENCASTRO VEIGA, Ilma P. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola. uma construção possível*, Papirus, São Paulo, 1995, e-pub, s/p.

<sup>160</sup> FARIÑAS DULCE, Maria José; ARNAUD, André-Jean. *Introdução à análise sociológica dos sistemas jurídicos*. Rio de Janeiro, Renovar, 2000, p. 383-390.

En relación con la población rural, los contenidos y metodologías curriculares de la educación básica deben adecuarse a las necesidades e intereses reales de los estudiantes del medio rural, incluyendo la adecuación del calendario escolar a las fases del ciclo agrícola y a las condiciones climáticas y a la naturaleza del trabajo en las zonas rurales (art. 28). De manera permanente, la educación primaria regular se impartirá en portugués, mientras que las comunidades indígenas también podrán utilizar sus lenguas maternas y sus propios procesos de aprendizaje (art. 210, § 2º, CF).

La relación establecida entre diversos grupos y tradiciones, creencias e ideales relativiza a todos los alumnos, forzándolos a exponer sus valores. En las palabras de Bruner,<sup>161</sup> “el pluralismo saca a relucir el fundamento de las diversas posiciones y fuerza a contrastar sus cimientos”. Por eso, la educación, al mismo tiempo que asegura la estabilidad, también implementa dinamismo; es reproducción y también transformación cultural de los padrones que configuran el programa formativo.

Más que libertad política e ideológica, pluralidad significa pluralismo en la polis, este es, un derecho fundamental a la diferencia en todos los ámbitos y expresiones de la convivencia humana<sup>162</sup>. La justicia supone tener en cuenta lo que es común a todos y también las diferencias que ostentan en su funcionamiento. La pluralidad es compatible con el fortalecimiento de los lazos de solidaridad y tolerancia mutua, a fin de responder a las necesidades reales de la población en materia de educación en toda su diversidad, más allá de la mera retórica de la Ley.

En la perspectiva plural, la Constitución contempla, entre los deberes del Estado con la educación, la atención educativa especializada a los estudiantes con discapacidad, preferentemente en la red de educación regular (art. 208, III). Con relación a las políticas de inclusión escolar, el Supremo Tribunal Federal (STF) decidió que:

“[...] 6. Sólo con la convivencia con la diferencia y con su necesaria aceptación se puede construir una sociedad libre, justa y solidaria, en la que se promueva el

---

<sup>161</sup> BRUNER, J. (2012). ¿Educación, pluralismo y democracia? Reflexión en fragmentos. *Cuestiones de Sociología* (8), 39-61. In: *Memoria Académica*. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5752/pr.5752.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5752/pr.5752.pdf), p. 6. Recuperado el: 18 noviembre, 2022.

<sup>162</sup> MENDES, Gilmar Ferreira; Coelho, Inocêncio Mártires; Branco, Paulo Gustavo Gonet. *Curso de Direito Constitucional*. 3ª ed., São Paulo, Saraiva, 2008 p. 156.

bien de todos sin prejuicios de origen, raza, sexo, color, edad y cualquier otra forma de discriminación (art. 3º, I y IV, CRFB). 7. La Ley n.º 13.146/2015 indica asumir el compromiso ético de acogida y pluralidad democrática adoptado por la Constitución al exigir que no solo las escuelas públicas, sino también las escuelas privadas deben orientar su desempeño educativo desde todas las facetas y potencialidades que la ley fundamental a la educación tiene [...]”<sup>163</sup>.

El principio de pluralidad se expresa también en la libertad de enseñanza otorgada al sector privado, que puede coexistir con las instituciones públicas. Existen dos posibilidades para su funcionamiento: a) cumplimiento general de las normas generales de educación nacional; y b) autorización y evaluación de la calidad por parte del gobierno (art. 209, I y II, CF). Se trata, por tanto, del reconocimiento de instituciones privadas en el campo de la educación, pero en condiciones impuestas por el poder público. Las instituciones privadas brindan un servicio público coexistente con el que brinda el Estado como su deber. Con ello, la Constitución pasa a tipificar la pluralidad institucional de la oferta educativa escolar.

La escuela privada obedece y participa de los principios y fines de la educación nacional, salvo en los casos en que uno u otro principio se reserven a la enseñanza pública, como la gratuidad y la gestión democrática<sup>164</sup>. La educación privada es un servicio público autorizado (impropio), por lo que deben respetar las normas generales de educación y la evaluación de la calidad. El poder público acredita a los ejecutores de este bien, autorizándolos y debiendo ejercer sobre ellos una adecuada vigilancia.

La LDB, a su vez, delimita la naturaleza de las instituciones educativas al clasificarlas en dos categorías administrativas: las públicas, “entendidas como las creadas o incorporadas, mantenidas y administradas por el poder público” y las privadas, que constituyen las “mantenidas o administradas por personas físicas o jurídicas de derecho privado” (art. 19, I y II). Las instituciones privadas se clasifican

---

<sup>163</sup> STF. ADI 5357-DF.

<sup>164</sup> La educación privada es un servicio público autorizado (impropio), cuya principal consecuencia es el cumplimiento de las normas generales de educación y la evaluación de la calidad. El poder público acredita a los ejecutores de este bien, autorizándolos y ejerciendo sobre ellos un adecuado control.



como “privadas en sentido estricto, comunitarias, confesionales y filantrópicas” (art. 20, I-IV)<sup>165</sup>.

En este sentido, y como se mostró anteriormente, desde el Imperio, la educación escolar regular es una función pública que el Estado reclama para sí o delega bajo ciertas condiciones. La Constitución de 1988 innova al admitir la educación regida por las leyes del mercado, acogiendo la rentabilidad dentro del sistema educativo, aunque todas las modalidades deben sujetarse a las normas constitucionales y leyes educativas. Lo que los distingue es la “aceptación plena o reducida del ímpetu posesivo del mercado y el destino de la rentabilidad”, que establece el grado de subvención pública y exención fiscal a favor de la institución educativa privada<sup>166</sup>.

Asimismo, la Constitución también prevé la disciplina de la educación religiosa, incluso en las escuelas públicas, con matrícula de carácter facultativa. La disciplina admite enseñanzas sobre cualquier culto religiosa – Católico, Evangélico, Umbanda, Espírita etc. – o el estudio de las religiones (art. 210, § 1), como se abordará mejor en su momento.

De esta forma, entonces, la diversidad de instituciones escolares que proporciona el sistema educativo brinda a las madres y padres la oportunidad de elegir el tipo de instrucción que se le dará a sus hijos, ya sea en relación con la naturaleza de la educación – pública o privada –, al método pedagógico adoptado, en cuanto al carácter confesional, o no, de la instrucción ofrecida<sup>167</sup>.

---

<sup>165</sup> Son privados en sentido estricto, entendiéndose por tales los instituidos y mantenidos por una o más personas físicas o jurídicas de derecho privado que no presenten las características de los artículos siguientes; II. comunitarias, entendidas como las instituidas por grupos de individuos, incluidas las cooperativas de docentes y estudiantes que incluyan en su entidad mantenedores representantes de la comunidad; III confesionales, entendidas como las instituidas por grupos de personas naturales o por una o más personas jurídicas que comprendan la específica orientación e ideología confesional y lo dispuesto en el inciso anterior; IV. filantrópica, en forma de ley (art. 20).

<sup>166</sup> JAMIL CURY, Carlos Roberto. A educação escolar e a rede privada: Concessão e Autorização. P. 109-140. In: *Movimento*. Revista de Educação, año 3, núm. 5, 2016, p. 138.

<sup>167</sup> No se ignora que delegar la tarea de atender la demanda de educación a segmentos ajenos a la gestión pública. Continuando con el trabajo, en el próximo capítulo abordaremos las cuestiones de género y diversidad que también conforman la primera parte teórica de esta tesis, presentando conceptos y enfoques referentes a los temas propuestos en ella. Se hará poca contribución para la mejora del derecho a la educación a favor de la mayoría del pueblo brasileño.

### **2.3 Resumen del capítulo**

En este capítulo, al abordar las perspectivas sobre la educación presentes en las diversas constituciones que ya han regido Brasil, incluida la actual y vigente Constitución, fue posible evidenciar cómo el país se centró, desde el Imperio, en el tema “educación” y cómo este tema ha sido trabajado transversalmente por el Estado brasileño.

De esta manera, las perspectivas educativas presentes en Brasil – formalmente, no muy diferentes a las de otras naciones – revelan la atención que el país le ha dado al tema, reservando, en todos los textos, un espacio particular para pensar, discutir y disponer sobre la educación de los brasileños.

Asimismo, la Constitución de la República Federativa de Brasil, promulgada el 5 de octubre de 1988, al disponer la libertad de aprender, enseñar, investigar y difundir el pensamiento, el arte y el conocimiento; y el pluralismo de ideas y conceptos pedagógicos, y la coexistencia de instituciones públicas y privadas, por ejemplo, como principios, y el pleno desarrollo de la persona, la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y la calificación para el trabajo como fines de la educación, demuestra ya que el legislador constituyente tenía preocupaciones específicas en relación con el tema en cuestión.

Contextualizada históricamente después de la dictadura militar – período en que se publicó una nueva Constitución –, la CF de 1988 confirma el énfasis en el trabajo solidario entre el Estado, la escuela y la sociedad en la construcción de una educación plena y fructífera para los alumnos brasileños.

Continuando con el trabajo, en el próximo capítulo se abordarán las cuestiones de género y diversidad que también conforman la primera parte teórica de esta tesis, presentando conceptos y enfoques referentes a los temas propuestos en ella.

## **CAPÍTULO 3 – GÉNERO Y DIFERENCIA**

---

Este capítulo abordará cuestiones relacionadas con las teorías feministas y los caminos que conducen a la necesidad de una educación emancipadora en relación con la igualdad de género y la diversidad sexual.

Se mostrará que el concepto de género fue central en los estudios feministas y se convirtió en una categoría de análisis de las relaciones entre los sexos, de las distinciones de los caracteres y roles socio-sexuales de hombres y mujeres y como una crítica a los fundamentos supuestamente naturales de estas diferencias.

El concepto de género también condujo a la noción de patriarcado, poniendo al descubierto una estructura de poder que instituye relaciones asimétricas entre hombres y mujeres y que asocia con la institución de la familia tradicional.

A pesar de las críticas que ha sufrido, el concepto mantiene su relevancia, ya que denuncia una división de las relaciones de poder impuesta socialmente entre personas de todos los géneros y sexos, que también se refleja en las desigualdades de raza/etnia y clase.

La peculiaridad de las violaciones impuestas a las mujeres y a las personas LGBT+ ha exigido la protección de sus derechos. El derecho internacional se convierte en un importante sistema normativo para reconocer, responder, rechazar y prevenir la discriminación y las violaciones de los derechos humanos de las mujeres, las personas LGBT+ y los niños.

El capítulo también se posiciona sobre los términos que serán transversales en las discusiones que abarcan los demás capítulos.

### **3.1 La constitución del feminismo**

El feminismo, como tradición intelectual y movimiento social, nace en la modernidad. El movimiento puede ser planteado de distintas formas. Sin embargo, en general, con relación a su historia más reciente, se hace referencia a las dos primeras olas. La primera data del movimiento sufragista, que reivindicó el derecho al voto de las mujeres. El siglo XIX oponía al feminismo sufragista el argumento rousseauiano: las

mujeres no integran el orden político, sino el natural, razón por la cual no había que garantizarles derechos que no tenían con qué mantener.

En Brasil, eso correspondió a un embate ocurrido alrededor del año de 1890, durante la Proclamación de la República, concretizándose en la Constitución de 1934. La lucha por el derecho al voto se hizo acompañar de otras reivindicaciones, con una pluralidad de vertientes políticas multifacéticas. En ese momento tuvo lugar un feminismo de carácter liberal, que reivindicaba sobre todo el derecho a la educación, el acceso a la enseñanza superior, al ejercicio de la docencia; un feminismo asociado a los movimientos socialistas, que defendían la creación de sindicatos y condiciones laborales dignas; y un feminismo anarquista, que luchó por el derecho de decidir sobre el propio cuerpo y su sexualidad.

La segunda ola se ha dado en los años 60 y 70 del siglo pasado, en el curso de fuertes debates provocados por movimientos sociales que resultaron en las manifestaciones de mayo de 1968. En el feminismo del siglo XX, alcanzadas por el voto y el derecho a la educación, las mujeres plantean la reforma de toda ley discriminatoria y la propiedad completa sobre el propio cuerpo. Contracepción, aborto, cambio en el matrimonio y en la familia, acceso a las distintas profesiones etc., lo que implica una abolición del patriarcado.

En Brasil, las insurrecciones se asocian a la oposición a la dictadura que gobernaba desde 1964 y, más tarde, a las manifestaciones en favor de la democracia, a comienzos de la década de 80. Con esa ola, las feministas pretenden, básicamente, una producción de estudios e investigaciones más consistentes, con la finalidad de comprender y explicar la subordinación histórica e invisibilidad política de las mujeres y, con ello, proyectar posibles maneras de intervención en favor de la superación de esa realidad.

Seguramente, la invisibilidad y la subordinación de la mujer no eran ignoradas. El ideario Ilustrado del siglo XVIII abrió los caminos para la igualdad entre todos los sexos. El lenguaje universalista empleado, su humanidad, la autonomía de juicio, las facultades racionales nos han hecho creer que sus propuestas a nadie, en tesis, marginaba.

Locke, Rousseau y Kant, entre otros, han contribuido a la construcción de las bases teóricas del incipiente estado liberal burgués y de la vida democrática. Sus

epistemologías establecieron los principios que consolidaron el discurso pedagógico de la Modernidad. Para ello, imputaron especialmente a la educación el papel de dar fin al predominio de la Iglesia y asegurar el progreso de toda la humanidad mediante una formación crítica destinada a preparar al educando a buscar la verdad por sí mismo o, al menos, para elegir entre sus diversas posibilidades.

Los filósofos primaron por la formación de la conducta y el entendimiento a la transmisión de ideas y conocimiento. Del entendimiento, porque tal virtud les parecía la base de la libertad de conciencia y de la tolerancia; de la conducta, porque el hombre podría superar su estado natural, sumando al contrato social, alcanzando la moralidad o como un buen ciudadano de la república<sup>168</sup>.

No obstante, el discurso de las Luces, que se ha impuesto a toda la sociedad occidental, está plagado de ambigüedad causada por una oscilación entre argumentos culturalistas y justificaciones biológicas. H. Puleo<sup>169</sup> atribuye su inestabilidad a tres fuentes: la fuerza de las costumbres y los prejuicios arraigados socialmente; la tensión interna del pensamiento ilustrado que convive con la contradicción entre la aspiración al cambio, el imperativo moral crítico y el creciente avance de las ciencias naturales con su visión biológica; y, finalmente, la existencia del discurso de la burguesía naciente en favor de la propagación de un nuevo modelo familiar que consagra la exclusión de la mujer de la esfera pública.

De hecho, tal como visto en la filosofía lockeana, la formación educacional era dirigida solamente a los *gentlemen*. Locke afirmó enfáticamente que: “[...] aquella vocación o profesión que más debe cuidarse es la del caballero. Porque si los de ese rango son colocados por la educación en el recto camino, ellos pondrán rápidamente en orden a los demás”<sup>170</sup>.

---

<sup>168</sup> FERNANDEZ ENGUIA, Mariano. *Sociedad y educación en el legado de la Ilustración: crédito y débito*. VARIOS AUTORES. Educación e Ilustración dos siglos de reformas en la enseñanza. Pp. 139- 160, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, p. 6.

<sup>169</sup> H. PULEO, Alicia. Introducción. SEOANE PINILLA, Julio. *La ilustración olvidada*. Anthropos, Barcelona, p. 14.

<sup>170</sup> LOCKE, John. *Pensamientos sobre educación*. Traducción La lectura y Rafael Lasalera, Akal, Madrid, 2012, p. 27.

Como servidores de su país, deben ellos y sus hijos encargarse del “conocimiento de la moral y la política”<sup>171</sup>. Locke expresa un utilitarismo que refuerza el carácter clasista de la educación: merecen el conocimiento aquellos que hacen de la enseñanza o la literatura su forma de vida. A los demás les resta aprender lo que convenga a su papel social<sup>172</sup>.

Rousseau también ha excluido la mujer de los destinatarios de su pedagogía. En el último capítulo de “Emilio, o de la educación”, al introducir la figura de Sofía, el autor revela toda su misoginia: Emilio es “fuerte”; Sofía “pasiva y débil”; “es necesario que uno [Emilio] quiera y pueda, basta que el otro [Sofía] resista poco”. Según el filósofo, “la mujer es hecha especialmente para agradar al hombre”. Hecha para “agradar” y ser “subyugada”, la mujer “debe ser agradable al hombre y no provocarlo”.

Seguro de la superioridad de Emilio, Rousseau defenderá una educación libertadora a los hombres – que son libres e iguales – y otra subordinada a las mujeres, ya que son ontológicamente dependientes de los hombres. A pesar del igualitarismo preconizado en la obra “Del contrato social” (1762), el autor atribuye la desigualdad entre mujeres y hombres a la naturaleza y la razón. En “El discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres” (1755), Rousseau justificaba el confinamiento de las mujeres y, así, su exclusión de la esfera pública, en el surgimiento de la familia y la consecuente necesidad de proteger sus hijos en el espacio privado durante la búsqueda de sustento promovida por el varón.

Pondera Cobo<sup>173</sup> que, pese a que la obra rousseauiana impugne la dualidad del ser social y de la desigualdad de la sociedad, la reconstrucción de ambas se ampara sobre otras desigualdades escamoteadas por el autor bajo un supuesto origen natural. Esto es, la reconstitución de la unidad humana y de la igualdad social solo es lograda mediante la profundización de la desigualdad de los géneros. Así, la obra rousseauiana presenta dos estados de naturaleza, dos contratos (el social y el sexual), dos naturalezas (la masculina y la femenina), dos espacios sociales (el público y el privado) y dos

---

<sup>171</sup> LOCKE, John. *Pensamientos sobre educación*. Traducción La lectura y Rafael Lasalera, Akal, Madrid, 2012, p. 355.

<sup>172</sup> FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. Prólogo. In: LOCKE, John. *Pensamientos sobre educación*. Traducción La lectura y Rafael Lasalera, Akal, Madrid, 2012, p. 16-17.

<sup>173</sup> COBO, Rosa. *Sociedad, democracia y patriarcado em Jean Jacques Rousseau*. Papers 50, 1996, p. 265- 280, p. 266.

pedagogías (la de Emilio, para los varones, y la de Sofía, para las mujeres), lo que niega la igualdad y la libertad que la ciudadanía democrática presupone.

Kant siguió la misma senda de sus antecesores. En sus consideraciones sobre lo bello y lo sublime, afirmó que “la inteligencia es sublime; el ingenio, bello; la audacia es grande y sublime; la astucia es pequeña, pero bella”<sup>174</sup>. A partir de dichas propiedades estéticas, Kant dirá, respecto al “bello sexo” (la mujer), ahora bajo la influencia de la filosofía rousseauiana, que “tiene tanta inteligencia como el masculino, pero es una inteligencia bella; la nuestra ha de ser una inteligencia profunda”, esto es, “sublime”. Prosigue él: la “meditación profunda y el examen prolongado son nobles, pero pesados, y no sientan bien a una persona en la cual los espontáneos hechizos deben sólo mostrar una naturaleza bella”. Por eso, “el estudio trabajoso y la reflexión penosa, aunque una mujer fuese lejos en ello, borran los méritos peculiares de su sexo”.

Tales condiciones, además de raras entre las mujeres, “las convierte en objeto de fría admiración, debilitan al mismo tiempo los encantos que les otorgan su fuerte imperio sobre el sexo opuesto”<sup>175</sup>. Todo ser humano posee la capacidad de actuar de acuerdo con leyes morales universales y de participar en la vida civil. Tal capacidad, sin embargo, está diferenciada sexualmente, ya que las mujeres carecen de razón política o cívica. Esto es, las mujeres son personas de sentimientos, no dadas a la razón. Por eso, su moralidad no sirve para que se apliquen las normas universales.

Todas las mujeres quedaron excluidas de los lemas ilustrados, fueran ellas blancas, nativas o negras. Si durante el medievo la inferioridad femenina se justificó especialmente en los textos sagrados, durante la Ilustración sus fundamentos han sido su naturaleza y los déficits de la razón. La repercusión de las Luces entre las mujeres solo ha cambiado siglos más tarde, ya que las ideas medievales que las consideraban imperfectas tardarían en desaparecer.

---

<sup>174</sup> KANT, Immanuel. Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime. Disponible en: [https://www.ugr.es/~encinas/Docencia/Kant\\_sublime.pdf](https://www.ugr.es/~encinas/Docencia/Kant_sublime.pdf). Recuperado el: 26 mayo, 2020, p. 1-26.

<sup>175</sup> KANT, Immanuel. Lo bello y lo sublime, [https://www.ugr.es/~encinas/Docencia/Kant\\_sublime.pdf](https://www.ugr.es/~encinas/Docencia/Kant_sublime.pdf). Recuperado el: 26 mayo, 2020, p. 13.

La América portuguesa ha tomado el mismo rumbo. Las colonizadoras del siglo XVI han venido a Brasil sometidas a las reglas de moralidad que vigoraban en la metrópolis. La mujer era, invariablemente, un ser social vinculado, legal y económicamente, a un hombre, sea en la condición de esposa, madre, hija o hermana. Su encargo era traer hijos al mundo, cuidarlos y alimentarlos.

Bajo la universalidad contenida en los lemas de la Ilustración – libertad, igualdad y fraternidad –, se ha mantenido una estructura social de relaciones desiguales de género. La tesis biológica inauguró el discurso antifeminista Iluminista, “un discurso reivindicativo basado en la peculiaridad irreductible de las mujeres en tanto donantes de la vida, generosas madres que alimentan y cuidan”<sup>176</sup>. De una parte, incide la creencia de que la fisiología se impone sobre los pensamientos, conductas y afectos, lo que incide sobre el destino de las personas, en el caso, de la mujer, y determina su sometimiento. Se dice que dominar las mujeres era natural, una orden inalterable, lo que demandaba que se les impidiera el acceso a la educación y a toda profesión.

Revisar la historia revela que el conjunto cultural considerado filosófico es obra de los hombres y que una ideología sexista sostiene hasta hoy, aunque en grados variados, una organización social discriminatoria frente a las mujeres. Por eso, Amorós<sup>177</sup> redefinió la razón iluminista como una razón patriarcal.

No se puede decir que la misoginia de los filósofos iluministas no ha sido polemizada o que no sufriera resistencia. En sus orígenes, Olympe de Gouges (1748-1793) y Mary Wollstonecraft (1759-1797), activistas políticas, feministas y abolicionistas, después de lanzar ideas emancipadoras con base en el legado de las Luces, avanzaron sobre el mismo contestando el discurso dominante. Las dos fueron precedidas por Poullain de la Barre (1647-1723) con su obra “La igualdad de los dos sexos” (1673). En ese sentido, afirmó Valcárcel<sup>178</sup> que “el feminismo es un hijo no deseado del igualitarismo ilustrado”.

Además de la subordinación de la mujer como un dato de la naturaleza, Olympe y Wollstonecraft se opusieron a la esclavitud de africanos e indígenas. Radicalizando la

---

<sup>176</sup> H. PULEO, Alicia. Introducción. In: SEOANE PINILLA, Julio. *La ilustración olvidada*. Anthropos, Barcelona, p. 16.

<sup>177</sup> AMORÓS, Célia. *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Madrid, Anthropos, 2. ed., 1991.

<sup>178</sup> VALCÁRCEL, Amélia. *Feminismo en el mundo global*. Cátedra, Madrid, 2008, p. 21.



democracia, ambas impulsaron, paralelamente a los ideales de las Luces, un movimiento que buscaba ciudadanía plena para todas las personas, incluso las mujeres.

En respuesta a la Declaración de los Derechos de los Ciudadanos, Gouges produjo la Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana (1791), en la que exhorta madres hijas, hermanas y mujeres representantes de la nación a constituirse en asamblea nacional, con la finalidad de exponer sus derechos naturales, inalienables y sagrados, capitaneados por el derecho de libertad e igualdad: “la mujer nace libre y tiene los mismos derechos que el hombre. Las distinciones sociales solo pueden ser basadas en el interés común” (art. 1º).

Wollstonecraft<sup>179</sup> atribuyó el entorpecimiento mental de las mujeres, es decir, su “floreCIMIENTO estéril”, a una educación falsa y limitante forjada por los hombres, conforme expone en Reivindicación de los Derechos de la Mujer (1792). Las dos vivieron la marginación de las mujeres de la educación formal y el yugo legal a los hombres, que se prestaban para mantenerlas en una eterna minoridad<sup>180</sup>.

En el Brasil del siglo XVIII el Iluminismo era, en cualquier hipótesis, una imposibilidad, ya que era incompatible con el sistema colonial y la esclavitud que perduró hasta el siglo XIX. Además, las mujeres blancas de condición privilegiada sufrían los prejuicios vividos por sus congéneres en la sociedad europea. No obstante, Nísia Floresta<sup>181</sup> (1810-1885), considerada una de las primeras feministas brasileñas, también cuestionó el patriarcado cuando publicó, en 1832, “Derechos de las mujeres y la injusticia de los hombres”, presentada al público como una libre traducción de “Reivindicación de los derechos de la Mujer”<sup>182</sup>. Nísia introdujo la discusión acerca del feminismo en el país, fundando, en 1837, una escuela para chicas, el Colegio Augusto, que les proporcionaba el acceso a las mismas asignaturas impartidas en las escuelas masculinas.

---

<sup>179</sup> WOLLSTONECRAFT, Mary. *Reivindicação dos Direitos da Mulher*. 1ª ed., Boitempo, São, 2016, p.25.

<sup>180</sup> QUARTIN DE MORAES, Maria Lygia. Prefácio. In: WOLLSTONECRAFT, Mary. *Reivindicação dos Direitos da Mulher*. 1ª ed., Boitempo, São, 2016, p. 16.

<sup>181</sup> Dionísia Pinto Lisboa.

<sup>182</sup> La obra sería, en verdad, *Woman not Inferior to Man*, de autoría desconocida, elaborada con extractos de *L'Égalité des deux sexes, discours phisique el moral où l'on voit l'importance de se défaire des préjugés*, publicada en 1673 por François Poullain de La Barre.

Las mujeres europeas y norteamericanas pasaron a ocupar varios espacios públicos a partir de la segunda mitad del siglo XIX en actividades relacionadas a la asistencia social, a la educación o el cuidado, en general secundarias o de apoyo a los hombres. Estas ocupaciones se convirtieron, bajo distintas perspectivas teóricas, en importante objeto de estudios, en la medida en que han puesto en discusión sus intereses, necesidades y límites. Los análisis produjeron estadísticas sobre las condiciones de vida de las mujeres, detectaron fallas en los registros oficiales, el sexismo en las relaciones laborales y en las prácticas educacionales. También llevaron a la academia temas de lo cotidiano, de la familia, de la sexualidad, del trabajo doméstico, que componen el universo de las relaciones de desigualdad y de diferencia entre mujeres y hombres<sup>183</sup>.

El recorrido feminista se deparó con confrontaciones externas e internas, ya sea por causa de los argumentos físicos, biológicos o teológicos que sirven para justificar, aún hoy, las asimetrías entre mujeres y hombres, ya sea por las críticas marxistas, cuyo análisis economicista reducía las desigualdades y diferencias a una desventaja socioeconómica resultante del conflicto de clases, ignorando las relaciones.

En contra, se pasó a argumentar que la masculinidad y la feminidad son definidas a partir de los modos por los cuales los dos, como representaciones, son valorizados, como son reconocidos y distinguidos y lo que se piensa y se dice sobre la mujer y el hombre en una determinada cultura y momento histórico. Tal tesis se consolidó, a partir de los años 70, en el término *gender*, tal como cuñado por estudiosas anglosajonas. El género será una relevante categoría de análisis de las relaciones entre los sexos, de las diferencias de los roles y caracteres socio-sexuales e instrumento de crítica a los pretensos fundamentos naturales de esas diferencias.

### **3.2 El concepto de género y sus desdoblamientos**

El género, en este trabajo, es un dispositivo cultural construido históricamente que categoriza a los sujetos a partir de la relación entre lo que se considera masculino y femenino. Es un elemento que constituye las relaciones sociales que se basa en las

---

<sup>183</sup> ESTERMANN MEYER, Dagmar. *Gênero e educação: teoria e política*. In: LOPES LOURO, G. *et alli. Corpo, gênero e sexualidade*. 9ª ed., Vozes, São Paulo, p. 11-29, p. 15.

características biológicas sexuales que diferencian a hombres y mujeres.

El concepto de género contesta la noción de esencia, en rechazo a los determinismos biológicos entre mujeres y hombres que justifican visiones naturalizadas, universales e inmutables asignadas a ambos, e que generan una inexcusable asimetría de derechos. El esencialismo legitima las desigualdades históricas desde el ámbito familiar en su formación tradicional. Por ello, a partir de un concepto de derecho democrático no referido a la esfera pública, la clave de la postura feminista radical es la relación entre la familia y la democracia.

El concepto ha sido elaborado y reformulado en distintos momentos de la historia de las teorías sociales. Su conceptualización ha sido considerada uno de los puntos fundamentales para la teoría feminista desde los años 70 del siglo pasado.

La palabra género – masculino, femenino o neutro – que, al principio, tenía un significado puramente gramatical, sirviendo para distinguir un conjunto de cosas o personas con características similares, se ha convertido en una herramienta importante para pensar la diferencia entre el cuerpo, la identidad psicológica y la importancia de las designaciones socioculturales en la definición de lo que es masculino y femenino<sup>184</sup>.

El término ha sido utilizado por el psicoanalista estadounidense Robert Stoller en 1963, cuando formuló el concepto de identidad de género para distinguir naturaleza y cultura, postulando que sexo está relacionado a la biología y género a la cultura. Del producto del aprendizaje de la cultura sobre la biología resulta el género, hombre o mujer, que varían en el tiempo, lugar y clase. En esa perspectiva, género y sexo son dos cosas distintas: la identidad de género está en el plano de la cultura; los genitales están en el plano de la biología<sup>185</sup>.

Gran parte de la producción sobre esa diferencia ha sido desarrollada a partir de

---

<sup>184</sup> Las feministas se han dado cuenta de que el número de géneros no es el mismo en todos los idiomas, y que toman otros criterios de clasificación. Animado-inanimado, humano-no humano, racional no racional pueden ser más pertinentes que género y desempeñar el mismo papel clasificatorio. Se entendió así que el género es una construcción cultural, que no está vinculada al sexo cromosómico o al cuerpo, refutando el determinismo biológico de ser mujer. La opresión femenina no puede situarse en la biología, sino en las formas culturales. MOLINA PETIT, Cristina. *Debates sobre el género, en Feminismo y Filosofía*. 2000, p. 255-284, p. 258.

<sup>185</sup> PISCITELLI, Adriana. Gênero: história de um conceito. P. 116-115. In: BUARQUE DE HOLANDA, Heloisa; SZAKO, José (Org.). *Diferenças, igualdade*. Berlendis & Vertecchia, 2009, p. 123.

la década de 1930, cuando se difundía el concepto de papel social en los estudios de antropología. Margaret Mead ha documentado las diversas formas por las cuales otros pueblos planteaban la diferencia sexual y su variación, señalando la construcción cultural de esa diferencia<sup>186</sup>. La antropóloga observó que los papeles sexuales que forman la personalidad son forjados a través de la socialización, es decir, por la incorporación de normas sociales relativas a los roles femeninos y masculinos. Su conclusión rechazó la creencia compartida por la sociedad estadounidense de que el temperamento innato, relacionado al sexo, es universal.

Simone de Beauvoir ha sido pionera en la temática con la obra “El Segundo Sexo”, de 1949, y su iconoclasta asertiva de que “no se nace mujer: llega una a serlo”. Su trabajo definió el campo de la investigación feminista que se desarrolló a partir de los años 70 y 80. Beauvoir no menciona el término género. No obstante, ya encontramos en sus escritos la comprensión de que varones y mujeres constituyen un entramado social construido culturalmente. Es decir, las características humanas consideradas como femeninas no son el resultado de una naturaleza biológica, sino de un complejo proceso individual y social de la mujer. La perspectiva de Beauvoir ha sido llevada a cabo mediante una radicalización del Iluminismo que, entre en sus distintas labores, da lugar a nuevas abstracciones, tales como sujeto, individuo y ciudadano. Sin embargo, ha remanecido la controversia sobre el sexo biológico, a efectos de considerarlo como no pertinente para el acceso a la ciudadanía de las mujeres, conjuntamente a las demás características adscriptas del sujeto<sup>187</sup>.

No se nace mujer porque no existen atributos de feminidad – sensibilidad, abnegación, subordinación, afectuosidad – inmanentes a las mujeres. Lo que se denomina feminidad o, incluso, masculinidad, son modos de ser adquiridos a lo largo de

---

<sup>186</sup> Los Arapesh, agricultores y creadores de cerdo, serían, tanto hombres como mujeres, maternales, cooperativos, sociables, poco individualistas, portadores, así, de caracteres que considerados femeninos entre la sociedad estadounidense. Contrariamente, los Munugumor, agricultores y pescadores, normalizaron un comportamiento activamente viril, siendo implacables y agresivos, entre mujeres y hombres, sin caracteres que consideramos femeninos. Entre los Tchambuli, pescadores y apreciadores del arte, habría una inversión en los papeles frente a la cultura estadounidense, figurando las mujeres como dirigentes, dominadoras e impersonales, y los hombres como emocionalmente dependientes y menos responsables. PISCITELLI, Adriana. *Gênero: história de um conceito*. Pp. 117-149, p. 129.

<sup>187</sup> AMORÓS, Celia. Simone de Beauvoir: entre la vindicación y la crítica al Androcentrismo. *Investigaciones Feministas*. 2009, vol. 0 9-27, p. 12-13.

la existencia. Llegar a serlo conlleva que la adquisición de los caracteres secundarios correspondientes al género derive de un proceso de inculturación implementado a través de la educación. En relación con las mujeres, dicha adquisición representa una negación de su trascendencia, en la medida que lo que se le hace aprender son conductas en las que su libertad constitutiva se ve permanentemente coaccionada<sup>188</sup>.

Los escritos de Beauvoir se oponen a todo análisis que venga a considerar la condición femenina originaria de un determinismo biológico y que la anatomía pueda funcionar, en el medio social, como un destino. Las mujeres, así como los varones, son existencia, no esencia, puesto que “el ‘eterno femenino’ pertenece al mundo de los mitos y es una ‘construcción cultural’ en ese sentido”<sup>189</sup>.

En la década de 1970, los estudios feministas sistematizaron las ideas de Beauvoir y las sintetizaron en el concepto de género. Buscando establecerse como una teoría, el feminismo se apropió del término, expandiendo su significado. El uso de la palabra representa el propósito de reclamar un campo de definición, destacando la incapacidad de las teorías existentes para explicar las desigualdades entre mujeres y hombres<sup>190</sup>.

De este modo, el género se convirtió en una categoría de análisis de las relaciones entre los sexos, de las distinciones de los caracteres y papeles socio-sexuales de hombres y mujeres y como crítica a los fundamentos pretensamente naturales de esas diferencias. El término fue fundamental para los estudios feministas, convirtiéndose en una referencia en diferentes disciplinas, como la psicología, la filosofía, el lenguaje, la política, la religión, los medios de comunicación etc. Aunque con el tiempo su significado haya sufrido variaciones, su embrión reside en la asertiva beauvoiriana.

Al igual que con muchos conceptos de las ciencias sociales, no existe una definición única del término porque los conceptos son parte del lenguaje artificial y cada ciencia adopta su propio lenguaje para producir un cuerpo de ideas en su ámbito de

---

<sup>188</sup> LÓPEZ PARDINA, Teresa. Prólogo a la edición española. In: BEAUVOIR, Simone. *El segundo sexo*. 6ªed., Cátedra, Madrid, 2015, p. 28.

<sup>189</sup> AMORÓS, Celia. Simone de Beauvoir: entre la vindicación y la crítica al Androcentrismo. *Investigaciones Feministas* 2009, vol. 0 9-27, p. 17.

<sup>190</sup> SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. 20(2), jul/dez, 1995, p. 71-99, p. 85.

estudios<sup>191</sup>. Puede afirmarse que “El género es un concepto desarrollado para desafiar la naturalización de la diferencia sexual en múltiples campos de lucha”<sup>192</sup>. A través de este, las feministas buscan explicar y cambiar los sistemas históricos de diferencia sexual. Su significado se fue sofisticando, para ser definido en términos de “estatus, de atribución individual, relación interpersonal, estructura de la conciencia, como una forma de organización social, como ideología o como un simple efecto del lenguaje”<sup>193</sup>.

Es en el peculiar proceso de construcción de género que se crean y se identifican las diferencias entre mujeres y hombres y que se han convertido en desigualdades. Desigualdades que conducen a la asimetría, que reflejan jerarquía, subordinación, exclusión y opresión.

El concepto sirvió para acabar con las teorías deterministas biológicas que situaban a mujeres y hombres en la estructura social como fruto de características biológicas. Para el determinismo biológico, los individuos son ontológicamente anteriores a la sociedad y sus características son el resultado de su biología. En la línea determinista, también se asume que los procesos sociales, incluidos los sistemas de desigualdad, son resultado de las características biológicas de los individuos. Por lo tanto, las desigualdades sociales, que establecen sociedades organizadas jerárquicamente en términos de estatus, riqueza y poder, se basan en diferencias individuales intrínsecas<sup>194</sup>.

La adopción del término también sirvió para cuestionar las teorías funcionalistas de los “roles sexuales”, ampliamente difundidas en la sociología y la psicología, que respaldaron las ideas de “diferenciación natural” de los roles desempeñados por mujeres y hombres<sup>195</sup>. La ideología de la complementariedad de roles en la familia y en la

---

<sup>191</sup> MAQUIERIA D'ANGELO, Virginia. Género, diferencia y desigualdad. P. 127-184. In: BELTRÁN, Elena; MAQUIEIRA, Virginia (eds.). *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*. 1ª ed., Alianza Editorial, Madrid, 2001, p. 158.

<sup>192</sup> HARAWAY, Donna. Género para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. *Cadernos Pagu* (22) 2004, p.201-246, p. 211.

<sup>193</sup> OSBORNE, Raquel; MOLINA PETIT, Cristina. La evolución del concepto de género. [Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales](#). ISSN 1139-5737, [Nº 15, 2008](#), págs. 147-182, p. 148.

<sup>194</sup> MAQUIERIA D'ANGELO, Virginia. Género, diferencia y desigualdad. P. 127-184. In: BELTRÁN, Elena; MAQUIEIRA, Virginia (eds.). *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*. 1ª ed., Alianza Editorial, Madrid, 2001, p. 131.

<sup>195</sup> Así, por ejemplo, Parson distingue entre los roles instrumentales asignados a los varones como fuente del estatus adquirido, es decir, por méritos, frente a los roles expresivos

sociedad se utilizó para mantener el funcionamiento regular del orden social, encubriendo las asimetrías que instituyeron.

Molina Petit<sup>196</sup> rescata la “actitud natural” mencionada por H. Garfinkel para ejemplificar las creencias que la noción de género inspira al principio: solo hay dos géneros, el masculino y el femenino; el sexo es la marca esencial del género; la dicotomía macho-hembra es algo natural; todas las personas pueden y deben ser clasificadas como hombres o mujeres. Lo que está fuera de ello se considera un juego o un desvío patológico.

Las feministas tratarán justamente de cuestionar esta “actitud natural” con el propósito de revelar los supuestos epistemológicos y los intereses ideológicos que están detrás de la construcción de estas categorías y la relación entre ellas.

Ampliando los argumentos en defensa de la igualdad, las teóricas feministas decidieron distinguir entre sexo y género. El sexo fue entendido como la referencia anatómica, incluyendo los genitales, así como las características morfológicas del sistema reproductivo y otros aspectos, como las diferencias hormonales y cromosómicas. En cuanto a la palabra género, se utilizó para designar la elaboración cultural de lo masculino y lo femenino. Fue necesario disociar estos dos elementos para demostrar que los puestos asignados a hombres y mujeres no están relacionados con diferencias biológicas y que dependen de la organización sociocultural<sup>197</sup>.

Rubin fue una de las primeras feministas en tratar de entender y exponer cómo se lleva a cabo la construcción del género. Para explicar la estructura lógica subyacente al parentesco basado en el matrimonio heterosexual, afirma que

“[...] el género es una división de los sexos impuesta socialmente. Es un

---

que vienen determinados por la adscripción, es decir, por el nacimiento y condición sexual. Pero en esta distinción estaba en juego garantizar el orden social y que cada uno ocupara un lugar que fuera funcional para el conjunto. MAQUIERIA D'ANGELO, Virginia. Género, diferencia y desigualdad. P. 127-184. In: BELTRÁN, Elena; MAQUIEIRA, Virginia (eds.). *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*. 1ª ed., Alianza Editorial, Madrid, 2001, p. 160.

<sup>196</sup> MOLINA PETIT, Cristina. Debates sobre el género. In: AMORÓS, C. *Feminismo y Filosofía*. Editorial Síntesis, Madrid, 2000, p. 255-282, p. 257.

<sup>197</sup> MAQUIERIA D'ANGELO, Virginia. Género, diferencia y desigualdad. P. 127-184. In: BELTRÁN, Elena; MAQUIEIRA, Virginia (eds.). *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*. 1ª ed., Alianza Editorial, Madrid, 2001, p. 161.

producto de las relaciones sociales de sexualidad. Los sistemas de parentesco se basan en el matrimonio. Por ello, transforman a personas del sexo masculino y personas del sexo femenino en “hombres” y “mujeres”, cada uno de los cuales es una mitad incompleta que solo se puede completar uniéndose al otro<sup>198</sup>.”

Sin embargo, en la naturaleza no hay diferencias radicales que hagan que hombres y mujeres sean mutuamente excluyentes, sostiene. La institucionalización de las diferencias de género se basa únicamente en aquellos atributos físicos que son necesarios para el desarrollo de un sistema de reproducción determinado y con base en lo sexual. Este sistema “requiere represión”, porque, lejos de expresar diferencias naturales, “la identidad de género exclusiva es la supresión de similitudes naturales”<sup>199</sup>.

Para desentrañar el proceso a través del cual se construyen las diferencias, Rubin propuso el concepto de sistema sexo/género, que comprende una serie de arreglos a través de los cuales una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana. Este concepto se refiere a un aspecto particular de la vida social que permite estudiar las formas en que la materia bruta del sexo se convierte, a través de las relaciones sociales de desigualdad, en un sistema de prohibiciones, obligaciones y derechos diferentes para mujeres y hombres<sup>200</sup>.

Pero el concepto de género como “diferencia sexual” – cuyo énfasis es, en primer lugar, entre hombre y mujer – terminó viéndose muy limitado. Laurentis señaló<sup>201</sup> que colocar la cuestión de género en estos términos restringe el pensamiento crítico feminista a una oposición universal del sexo, ya sea de la mujer en relación con el hombre o de la mujer como una diferencia pura y simple, algo que dificulta articular las diferencias entre las mujeres. Por lo tanto, no habría distinción entre mujeres y todas

---

<sup>198</sup> RUBIN, Gayle. *Políticas do sexo*. Trad. Jamille P. Dias, São Paulo, Ubu Editora, 2017, s/p.

<sup>199</sup> RUBIN, Gayle. *Políticas do sexo*. Trad. Jamille P. Dias, São Paulo, Ubu Editora, 2017, s/p.

<sup>200</sup> MAQUIERIA D'ANGELO, Virginia. Género, diferencia y desigualdad. P. 127-184. In: BELTRÁN, Elena; MAQUIEIRA, Virginia (eds.). *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*. 1ª ed., Alianza Editorial, Madrid, 2001, p. 162.

<sup>201</sup> Por ejemplo, las diferencias entre las mujeres que usan velo y las mujeres que “usan máscaras” (en palabras de Paul Laurence Dunbar), a menudo citadas por escritores estadounidenses negros, y las mujeres que se “disfrazan” (la palabra es de Joan Riviere) no pueden entenderse como diferencias sexuales. LAURENTIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloisa. *Tendências e Impasses. O feminismo como crítica da cultura*. Rocco, Rio de Janeiro, 1994, p. 206-242, p. 207.



serían “diferentes personificaciones de alguna esencia arquetípica de la mujer, o personificaciones más o menos sofisticadas de una feminidad metafísico-discursiva”.

La noción de género afectó el pensamiento sociopolítico, especialmente las ciencias sociales, porque al concebir la sociedad dividida en dos géneros – masculino y femenino – permitió reevaluar la vida social desde una perspectiva económica y políticamente estratificada; la distribución de los roles masculino y femenino; y los conceptos tradicionalmente utilizados en su análisis social<sup>202</sup>. El desarrollo de un lenguaje capaz de representar a las mujeres fue fundamental para promover su visibilidad pública.

Esta noción entró en crisis a partir del desarrollo de estudios sobre sexualidad, que concentraron sus críticas en presupuestos heterosexuales – binariedad masculino/femenino – en los que se basan las teorías de género. Una década más tarde, Rubin revisó parte de sus reflexiones, criticando la denominación de sexo/género, ya que sugiere que el sexo es una realidad constante y universal, es decir, ahistórica. También cuestionó una visión del sexo vinculado al género y referida solo a una sexualidad heterosexual reproductiva.

En cualquier caso, el concepto de sistema sexo/género mantiene su relevancia, ya que denuncia una división que se impone socialmente a partir de las relaciones de poder. Tal separación establece espacios, deseos, derechos, obligaciones y prestigio, definiendo y restringiendo las posibilidades de acción de los sujetos<sup>203</sup>.

A pesar de los equívocos e ironías a que el uso gramatical del término género dio lugar junto a las teorías feministas, Scott, en su prestigioso artículo “Género: una categoría útil de análisis histórico”<sup>204</sup> no ha dejado de reconocer la relevancia en su

---

<sup>202</sup> POSADA KUBISSA, Luisa. De la diferencia como identidad: génesis y postulados contemporáneos del pensamiento. Araucaria. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*. n. 16, diciembre de 2006, p. 108-133, p. 111.

<sup>203</sup> MAQUIERIA D’ANGELO, Virginia. Género, diferencia y desigualdad. P. 127-184. In: BELTRÁN, Elena; MAQUIEIRA, Virginia (eds.). *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*. 1ª ed., Alianza Editorial, Madrid, 2001, p. 163.

<sup>204</sup> SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. 20(2), jul/dez, 1995, p. 71-99, p. 86-87. Con relación a la primera, el género también implica cuatro elementos que se interrelacionan. El primero son los “símbolos culturalmente disponibles” que evocan representaciones simbólicas (y a menudo contradictorias) [...], pero también mitos de luz, oscuridad, purificación y contaminación, inocencia y corrupción. Para ejemplificar estas representaciones simbólicas, la autoría cita las figuras de Eva y María como

empleo, concibiéndolo como: a) “un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias percibidas entre los sexos”; y b) una “forma primaria de dar sentido a las relaciones de poder”.

Así, una perspectiva feminista impone, como desafío, actuar contra el género como instrumento de poder y, por otro lado, actuar con el género como una categoría de análisis capaz de revelar los intereses que se esconden detrás de la creencia en la “actitud natural” que evoca el término.<sup>205</sup>

### 3.2.1 Género y patriarcado

Con el avance de los debates sobre género, nuevos conceptos permitieron desvelar los mecanismos que producen la desigualdad sexual, explicando los orígenes del patriarcado. En 1995, en la obra “Política Sexual”, Kate Millet presentó su teoría sobre patriarcado, sosteniendo que “el sexo es una categoría social impregnada de política”, con diferentes dimensiones<sup>206</sup>. Millett quiso decir que la subordinación de las mujeres no deriva sólo de su exclusión de las instituciones políticas o de su explotación económica en el mercado laboral.

---

símbolos de la tradición cristiana occidental. El segundo son conceptos normativos que expresan representaciones de los significados de los símbolos, que tratan de limitar y contener sus posibilidades metafóricas. Estas interpretaciones están formuladas por doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales o políticas, que establecen categóricamente el significado de hombre y mujer, masculino y femenino de manera binaria fija. De hecho, Scott observó en la década de 1990 que los grupos religiosos fundamentalistas abogaban por restaurar el papel tradicional de las mujeres, aunque no hay antecedentes en la historia que confirmen la existencia innegable de este papel. El tercer elemento de las relaciones de género se refiere a la inclusión de una concepción política, así como una referencia a las instituciones y la organización social, que implote la aparente permanencia atemporal en la representación binaria del género. Esto requiere una visión más amplia que supere el sistema de parentesco, ya que el uso del género ocurre, además de la familia, también en el mercado, la educación y el sistema político. El cuarto elemento se refiere a la identidad subjetiva. Scott pretende que los historiadores examinen las formas en que las identidades generificadas se construyen gradualmente y relacionar sus hallazgos con toda una gama de actividades, organizaciones y representaciones sociales, desde una perspectiva histórica más allá del psicoanálisis. Scott concluye que es necesario investigar la interconexión entre estos cuatro elementos, ya que los diversos sentidos de género estructuran la percepción y la organización simbólica de la vida en sociedad.

<sup>205</sup> MOLINA PETIT, Cristina. Debates sobre el género. In: AMORÓS, C. *Feminismo y Filosofía*. Editorial Síntesis, Madrid, 2000, p. 255-282, p. 257.

<sup>206</sup> MILLETT, Kate. *Política sexual*. Trad. Ana María Bravo García, Ediciones Cátedra, Madrid, 1995, p.68.

La desigualdad tiene raíces en las relaciones establecidas en la familia patriarcal, en los cuidados y en la reproducción que se desarrollan en el contexto familiar de forma gratuita. El espacio de la casa esconde relaciones de poder desiguales y, a menudo, situaciones de violencia y abuso sexual practicadas por hombres contra mujeres. La familia, por lo tanto, es una institución carente de afecto, cuidado y simetría entre hombres y mujeres. Estas prácticas, según la autora, no se limitan a cuestiones internas del grupo. Implican relaciones políticas basadas en la subordinación y explotación de la mujer.

La política sexual, que garantiza el dominio del hombre sobre la mujer en sus relaciones personales privadas, se origina en el patriarcado. Este concepto, también utilizado en estudios sobre familia, Estado y sociedad, se refiere, originalmente, a una estructura familiar en la que el patriarca tiene el poder de autoridad económica y social sobre otros miembros de la familia y agregados, como se ve en el sistema colonial, un poder que se replicó en todas las instituciones de la esfera pública.

El patriarcado es como una estructura de poder arcaica y universal que regula las relaciones entre hombres y mujeres, posicionando las últimas en condiciones de inferioridad y sumisión, inherentes a los oprimidos – pasividad, debilidad intelectual, sensualidad etc. Esto se debe a una ingeniosa forma de colonización interior, más resistente y uniforme que cualquier tipo de estratificación de clase, que, según Millet<sup>207</sup>, ocurre tanto en nuestra sociedad como en todas las civilizaciones históricas. El patriarcado, como categoría, nos permite ver que la vida social se basa en estructuras económicas, políticas y sociales que consagran la hegemonía de los hombres sobre las mujeres.

El “patriarcado gravita sobre la institución de la familia”. Ésta es un espejo de la sociedad y un lazo de unión con ella, constituyendo una unidad patriarcal dentro del conjunto del patriarcado. Al hacer de mediadora entre el individuo y la estructura social, la familia suple las autoridades políticas o de otro tipo en aquellos campos en que resulta insuficiente el control ejercido por éstas. La familia no solo induce a sus miembros a adaptarse y amoldarse a la sociedad, como facilita el gobierno del estado patriarcal, que dirige a sus ciudadanos por mediación de los cabezas de la familia,

---

<sup>207</sup> MILLETT, Kate. *Política sexual*. Trad. Ana María Bravo García, Ediciones Cátedra, Madrid, 1995, p. 70.

afirma Millet<sup>208</sup>.

El género, como categoría de análisis, reveló que la modernidad patriarcal produjo estereotipos que sirvieron para crear y mantener desigualdades entre hombres y mujeres. Bourdieu<sup>209</sup> atribuye este estado de cosas a una dominación masculina que se afirma en estructuras sociales y en actividades productivas y reproductivas objetivas, que dan prioridad a los hombres, así como en los esquemas inmanentes a todos los hábitos. Los hombres se convierten en las matrices de las percepciones, ideas y acciones de todos los miembros de la sociedad, que se imponen a todos los demás sujetos. Por lo tanto, la representación androcéntrica de la reproducción biológica y social se convierte en sentido común, incluso entre las mujeres, que las incorporan a las relaciones de poder en las que están involucradas.

A pesar de la importancia de la noción de patriarcado, su teorización ha sido criticada. En la visión de Scott<sup>210</sup>, aunque propongan un análisis interno al sistema de género, las teorías patriarcales no apuntan a la relación entre la desigualdad de género y otras desigualdades. Además, su análisis teórico se basa en la diferencia física, aunque la dominación masculina se produzca a través de la apropiación del trabajo reproductivo de la mujer o su objetivación femenina.

La noción de género afectó el pensamiento sociopolítico, especialmente las ciencias sociales, ya que al concebir la sociedad dividida en dos géneros – masculino y femenino – permitió reevaluar la vida social desde una perspectiva estratificada económica y políticamente, la distribución de los roles masculino y femenino y los conceptos tradicionalmente utilizados en su análisis social<sup>211</sup>. El desarrollo de un lenguaje capaz de representar a las mujeres ha sido fundamental para promover su visibilidad pública. Pero esta noción de género entró en crisis a partir del desarrollo de estudios sobre sexualidad, que concentró sus críticas en presupuestos heterosexuales

---

<sup>208</sup> MILLETT, Kate. *Política sexual*. Trad. Ana María Bravo García, Ediciones Cátedra, Madrid, 1995, p. 83.

<sup>209</sup> BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Bertrand Brasil, 3ª ed., trad. Maria Helena Kühner, Rio de Janeiro, 2003, p. 45.

<sup>210</sup> SCOTT, Joan. Género: una categoría útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. 20(2), jul/dez, 1995, p. 71-99, p. 78.

<sup>211</sup> POSADA KUBISSA, Luisa. De la diferencia como identidad: génesis y postulados contemporáneos del pensamiento. Araucaria. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*. N.º 16, diciembre de 2006, p. 108-133, p. 111.

(binariedad masculino/femenino) en los que se basan las teorías de género.

### 3.2.2 Feminismo de la diferencia y la teoría *queer*

Las primeras reivindicaciones feministas del mundo occidental ordenadas sistemáticamente aparecieron durante el Iluminismo, impulsadas por los ideales de igualdad y libertad. Un paradigma prevaleciente hasta la década de 1970, la igualdad y el universalismo fueron cuestionados por el feminismo radical al final de este período, centrándose en la diferencia. Inició entonces un debate ontológico sobre la “naturaleza” de los géneros, si existen diferentes formas de ser mujer y hombre y si las diferencias entre ellos es una construcción sociocultural producida por la jerarquía patriarcal<sup>212</sup>.

La diferencia puede representar, desde un punto de vista, el extremo de la igualdad en relación con los hombres – ya sea en términos de historia o de construcción social – o un modelo deconstructivo que expone las diferencias de la propia categoría mujer y de las existencias sociales específicas de las mujeres. La década de 1980 reveló cómo las diversidades étnicas, de clase, culturales etc. proporcionaban diferentes experiencias tanto para mujeres como entre mujeres y entre hombres y mujeres<sup>213</sup>.

Dentro de la teoría feminista, la noción de diferencia se presentó en dos aspectos: por un lado, los partidarios de la ética del cuidado y el pensamiento maternal, para quienes las mujeres proyectan en sus acciones y elecciones una perspectiva singular caracterizada por la forma especial en que se vinculan con otras personas. Estas teorías no abandonan la categoría de género, ya que las mujeres son concebidas como grupo. Se ve reforzada por una diferencia en relación con los hombres<sup>214</sup>. De otro modo, para el pensamiento posmoderno la diferencia es una diversidad radical, sin características comunes, homogéneas, una ausencia de género.

---

<sup>212</sup> COBO BEDI, Rosa. *Aproximaciones a la teoría crítica feminista*. Boletín del Programa de Formación N° 1 - Año 1 - Abril 2014p. 27.

<sup>213</sup> BARRET, Michèle. El concepto de diferencia. *Debate Feminista*. Septiembre, 1990, p. 311.

<sup>214</sup> Esta perspectiva, según formulación de cada autora, puede ir desde el esencialismo más o menos biologicista hasta el esencialismo concebido como identidad cultural. ÁLVAREZ, Silvina. Diferencia y teoría feministas. In: BELTRÁN, Elena; MAQUIEIRA, Virginia (eds.). *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*. 1ª ed., Alianza Editorial, Madrid, 2001, p. 243-282, p. 265.

Si bien el género se ha convertido en un instrumento importante para los estudios feministas, no se puede decir que sea una categoría unánime. El concepto entró en crisis, poniendo en duda la pertinencia de su uso. Los nuevos debates defienden una concepción del sujeto que no se asocia a características universales.

La ruptura provino de la producción de la teoría *queer*, producida especialmente dentro de los movimientos gay estadounidenses a principios de la década de 1990, el feminismo negro en la década de 1980 y el pensamiento decolonial de comienzos del siglo XXI<sup>215</sup>. La teoría *queer* ha formulado un debate relevante y complejo, desestabilizando categorías como género, sexo y sexualidad. En el contexto de estas teorías destaca el trabajo de Butler.

Butler<sup>216</sup> rechaza una concepción generalmente compartida de la mujer. La urgencia del feminismo por conferir un estatus universal al patriarcado llevó a “un atajo hacia una universalidad categórica o ficticia de la estructura de dominación”, considerada responsable del sometimiento de las mujeres. Pero la construcción del género debe tener en cuenta las diferentes intersecciones con la raza, la clase, la etnia y otras relaciones de poder. Estas modalidades muestran el malentendido que existe en una sola noción de identidad. Por lo tanto, el tema de la mujer ya no puede considerarse estable, permanente.

Más que una preocupación por la jerarquización que promueve el género, hay en los escritos de Butler un compromiso con los problemas de identidad que enfrentan gays, lesbianas y transexuales. Es decir, hay un interés por el género como criterio de identidad.

La división sexo/género actúa como una especie de punto de partida de la teoría feminista, cuya concepción se basa en la idea de que el sexo es natural y el género se construye socialmente. Las teorías feministas se basaron en esta división para oponer naturalizaciones y esencializaciones que asociaban lo femenino con la vulnerabilidad, justificando su dominación.

---

<sup>215</sup> GRACIELLE Nielsson, Joice. *Mulheres e justiça. Teorias da justiça da antiguidade ao século XX sob a perspectiva crítica de gênero*. Appris, Curitiba, 2018, e-pub, s/p.

<sup>216</sup> BUTLER, Judith. *Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade*. 2ª ed., trad. Renato Aguiar, Civilização Brasileira, 2008, p. 20-21.

Sin embargo, Butler<sup>217</sup> refuta la idea de que el género deriva del sexo, entendiendo que el sexo no es natural. El sexo no se reduce a una entidad anatómica, hormonal, supuestamente natural. Es, de hecho, tan cultural como el género. El género no debe ser considerado únicamente como una inscripción cultural de significado en un sexo previamente determinado; debe designar el aparato de producción a través del cual se establecen los sexos mismos.

En palabras de Preciado<sup>218</sup>, el sistema sexo-género es como un sistema de escritura, en el que “el cuerpo es un texto socialmente construido, un archivo orgánico de la historia de la humanidad como historia de la producción-reproducción sexual, en la que ciertos códigos se naturalizan, otros quedan elípticos y otros son sistemáticamente eliminados o tachados.” Tanto la masculinidad como la femineidad y la heterosexualidad y la homosexualidad son nociones construidas socialmente.

Comentando la afirmación de Beauvoir -nadie nace mujer, uno se convierte en mujer-, Butler afirma que “no hay nada en su explicación que garantice que el ‘ser’ que se convierte en mujer sea necesariamente femenino”<sup>219</sup>. Los dos filósofos difieren porque, mientras Beauvoir trabaja con la noción de dimorfismo sexual, Butler cree que la anatomía no dicta el género y tampoco pone límites al género.

Al problematizar la distinción sexo/género, los escritos butlerianos llaman la atención sobre la “heterosexualidad obligatoria” impuesta por las instancias del discurso hegemónico. Su objetivo es allanar el camino para una “construcción variable de la identidad”<sup>220</sup>, es decir, un carácter construido de todas las identidades, incluyendo otros sujetos como lesbianas, transexuales e intersexuales.

Basándose en la teoría de los actos de habla de John Austin, el autor apela a una performatividad del lenguaje. Le interesa el acto perlocutivo, para lo cual *decir* es igual a *hacer*, es producir efectos y consecuencias en los sentimientos, en los pensamientos

---

<sup>217</sup> BUTLER, Judith. *Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade*. 2ª ed., civilização brasileira, Rio de Janeiro, 2008, p. 25.

<sup>218</sup> B. PRECIADO, Paul. *Manifiesto contrasexual*. Anagrama, Barcelona, 2011, s/p.

<sup>219</sup> BUTLER, Judith. *Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade*. 2ª ed., civilização brasileira, Rio de Janeiro, 2008, p. 27.

<sup>220</sup> BUTLER, Judith. *Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade*. 2ª ed., civilização brasileira, Rio de Janeiro, 2008, p. 23.

propios y de otros<sup>221</sup>. El género, en esta perspectiva, es producido por una *performance* repetida de significados ya determinados socialmente. Contra la presunción de que existe una identidad predefinida, el género es una identidad que se forma por la repetición estilizada de actos, como gestos y movimientos corporales, creando la ilusión de un yo permanente y que hacen al cuerpo “mujer”, “hombre” o “trans”. Por lo tanto, el individuo no tiene género, se convierte en género, el ejemplo clásico es la afirmación “es niño o niña” pronunciada al nacer un bebé, que predefine una realidad. Con una *performance* naturalizada, el género conserva su estructura binaria.

Woodward<sup>222</sup> señala que una de las características de la mayoría de los sistemas de pensamiento es su compromiso con los dualismos, en los que la diferencia se expresa a través de oposiciones binarias, por ejemplo, naturaleza/cultura, mente/cuerpo, hombre/mujer. Sin embargo, uno de los términos siempre prevalece sobre el otro; “uno es la norma y el otro es el “otro”, el “desviante o el de “afuera”. En el dualismo hombres/mujeres estos se asocian con la naturaleza, con las emociones y no con la cultura, con la razón.

Laurentis<sup>223</sup> enfatiza que, en el idioma inglés, un niño es del género neutro (su posesivo es *its*). Sólo adquiere un género definido cuando es reconocido (significado) como niño o niña. En resumen, lo que se verifica es que género no es sexo, condición natural, sino la representación de cada individuo en una relación social preexistente y que se predica sobre una oposición conceptual y rígida de los dos sexos biológicos.

Butler considera el género como el resultado de prácticas discursivas de exclusión. Por lo tanto, la lucha contra el género requiere la inclusión de todos los discursos posibles sobre el sexo, las prácticas sexuales y las identidades sexuales, lo que lleva a una proliferación de géneros con el potencial de desestabilizar el género mismo.

Desde la perspectiva de la diferencia, el deseo se convierte en una bandera contra la normalización. Las prácticas *queer* y las subculturas sexuales afirman que el deseo no

---

<sup>221</sup> FEMENIAS, María Luisa. *Judith Butler: Introducción a su lectura*. Catálogos, Buenos Aires, 2003, p. 114.

<sup>222</sup> WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. P. 7-72 In: TADEU DA SILVA, Tomaz (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Vozes, Petrópolis/RJ, 2008, p. 51.

<sup>223</sup> LAURENTIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloisa. *Tendências e Impasses. O feminismo como crítica da cultura*. Rocco, Rio de Janeiro, 1994, p. 206-242, p. 211.



tiene etiquetas. La teoría *queer* es una expresión de este pensamiento de la diferencia: una afirmación de carácter irreductible, múltiplo de los cuerpos<sup>224</sup>.

Siendo el género algo cultural, lo masculino y lo femenino están presentes tanto en hombres como en mujeres. Cada persona, hombre o mujer, tiene gestos, formas de hacer y de pensar que pueden ser considerados masculinos o femeninos, independientemente del sexo biológico. El género está relacionado con normas y convenciones culturales que varían con el tiempo. Miskolci<sup>225</sup> argumenta que la teoría *queer* tiene un doble efecto: enriquece los estudios sobre gays y lesbianas con una perspectiva feminista que trata el concepto de género, y también sofisticada al feminismo, extendiendo su alcance más allá de las mujeres.

Butler propone la deconstrucción de las configuraciones de identidad, desplazando el pensamiento binario hombre/mujer, y volcando su atención a la inclusión de individuos inadecuados al ideal normativo dominante, que los vuelve “patológicos”. Su teoría gira en torno a la deconstrucción de la identidad de género a partir de la constatación de que no existe una esencia o sustancia que la defina. El género está constituido por la repetición de actos, gestos y signos, que reforzarían la construcción de los cuerpos, siendo, por tanto, una cuestión de performatividad.

La filósofa reflexiona sobre la definición de lo que es humano y cómo se lo reconoce, concluyendo que el intento de estipular conceptos universales a partir de identidades predefinidas suena excluyente. El intento tradicional de establecer la identidad de los sujetos a partir de la descripción, es un acto de normalización, que controla, mediante la predefinición y la exclusión, los comportamientos lingüísticos y sociales en general. El peligro de definir criterios *a priori* de humanidad radica en su opuesto, es decir, en la producción de lo menos “humano”, lo no humano, lo abyecto, es decir, aquello que la autora quiere dar cuenta, otorgando humanidad<sup>226</sup>.

El movimiento *queer* vuelve su crítica hacia la hetero-normatividad emergente, que va contra “otr@s, aquellas y aquellos considerados anormales o extraños por

---

<sup>224</sup> GRACIELLE Nielsson, Joice. *Mulheres e justiça. Teorias da justiça da antiguidade ao século XX sob a perspectiva crítica de gênero*. Appris, Curitiba, 2018, e-pub, s/p.

<sup>225</sup> MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer, um aprendizado pelas diferenças*. 2ª ed., Autêntica, Belo Horizonte, 2012, e-pub, s/p.

<sup>226</sup> GRACIELLE Nielsson, Joice. *Mulheres e justiça. Teorias da justiça da antiguidade ao século XX sob a perspectiva crítica de gênero*. Appris, Curitiba, 2018, e-pub, s/p.

desplazar el género o no encajar su vida amorosa y sexual en el modelo hetero-reproductivo”. No se trata de una defensa a gays o lesbianas normalizadas, sino un rechazo a los valores morales violentos que instituyen una línea de abyección, un límite rígido entre quienes son socialmente aceptados y quienes son sometidos a la humillación y al desprecio colectivo<sup>227</sup>.

Dado que el género es el resultado de normas culturales, sería posible reformularlo<sup>228</sup>. La misma repetibilidad de los actos performativos que refuerza las identidades existentes posibilita la interrupción de esta hegemonía, permitiendo el establecimiento de identidades que no representan la reproducción de las relaciones de poder existentes<sup>229</sup>. Así, el género también puede ser el lugar de subversión del sistema binario que lo limita.

### 3.3 Feminismo decolonial

El feminismo desempeñó un papel clave en el reconocimiento de los derechos de las mujeres. Asumir que el género es socialmente construido, es decir, que las diferencias entre mujeres y hombres deben localizarse en prácticas sociales y no en factores biológicos, fue especialmente relevante para el movimiento en a lo largo del siglo XX<sup>230</sup>. Al concentrar sus análisis en torno al capitalismo patriarcal, las feministas destacaron los fundamentos materiales y simbólicos de la opresión femenina. La denuncia del carácter político del mundo privado desencadenó fuertes discusiones sobre sexualidad, violencia, derechos reproductivos, etc., dando oportunidad a la conquista de espacios a favor de las personas LGBT+, discriminadas por su orientación sexual y

---

<sup>227</sup> MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer, um aprendizado pelas diferenças*. 2ª ed., Autêntica, Belo Horizonte, 2012, e-pub, s/p.

<sup>228</sup> FEMENIAS, María Luisa. *Judith Butler: Introducción a su lectura*. Catálogos, Buenos Aires, 2003, p. 38.

<sup>229</sup> TADEU DA SILVA, Tomas. A produção social da identidade e da diferença. In: TADEU DA SILVA, Tomaz (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. P. 73-102, Vozes, Petrópolis/RJ, 2008, p. 95.

<sup>230</sup> SEGATO, Rita. *Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda*. Trad. Danielli Jatobá, Danú Gontijo, 1ª ed, Bazar do tempo, Rio de Janeiro, 2021, e-book, s/p.

identidad de género. A pesar de estos avances, se acusa a una deuda relacionada a la discriminación racial<sup>231</sup>.

El feminismo decolonial<sup>232</sup> introducido por Lugones ofrece una perspectiva distinta para comprender las relaciones entre raza, sexo, clase y geopolítica. Son propuestas hechas, sobre todo, por feministas indígenas o de este origen, afrodescendientes, lesbianas, entre otras, que han cuestionado cómo el movimiento feminista hegemónico – blanco, blanco-mestizo – entiende la subordinación de las mujeres desde sus experiencias situadas, llegando a reproducir el racismo, el clasismo y el heterosexismo en sus teorías y prácticas<sup>233</sup>.

Los últimos cinco siglos, conocidos como modernidad, han sido definidos por numerosos procesos históricos, como la esclavitud de africanos y pueblos indígenas, promovida en América Latina, África y Asia, período en el que tuvo lugar el desarrollo del capitalismo y la industrialización y el surgimiento de los Estados nacionales. El sistema de poder global que tuvo lugar en las Américas se encontró con sujetos cultural, política, económica y religiosamente complejos en sus relaciones con el cosmos, con la tierra, con los seres vivos, cuya expresividad erótica, estética y lingüística, sus conocimientos, prácticas, instituciones y formas de gobierno merecían ser comprendidas y debatidas.

---

<sup>231</sup> GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa (Org.). *Pensamento feministas hoje: perspectivas decoloniais*. 1ª ed., Bazar do tempo, Rio de Janeiro, 2020, p. 40.

<sup>232</sup> Curiel afirma que hay pocas obras que apunten a distinciones claras entre feminismos poscolonial y decolonial. Sin embargo, sea anima a decir que el feminismo poscolonial propone otra narrativa en detrimento del feminismo hegemónico – generalmente mujeres blancas y occidentales del tercer mundo – y considera la importancia de tener en cuenta la clase y la geopolítica para comprender estas relaciones. El argumento central de sus análisis radica en la crítica del conocimiento producido sobre las mujeres del tercer mundo, que las toman como víctimas y carentes de actuación, lo que crea una relación saber-poder desde lugares de privilegio de raza, sexo, sexualidad y geopolítica. Estos conceptos también son aplicables a América Latina y el Caribe, ya que las teorías, categorías y conceptos producidos fuera de la región se adoptan sin recontextualización. CURIEL, Ochy. Construyendo metodologías feministas a partir do feminismo decolonial. P. 120-139. In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa (Org.). *Pensamento feministas hoje: perspectivas decoloniais*. 1ª ed., Bazar do tempo, Rio de Janeiro, 2020, p. 124.

<sup>233</sup> CURIEL, Ochy. Construyendo metodologías feministas a partir do feminismo decolonial. P. 120-139. In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa (Org.). *Pensamento feministas hoje: perspectivas decoloniais*. 1ª ed., Bazar do tempo, Rio de Janeiro, 2020, p. 121.

Esto, sin embargo, no ocurrió. Considerados “incontrolablemente sexuales”, pecaminosos y salvajes en la percepción del colonizador, los pueblos indígenas de las Américas y los africanos esclavizados fueron desclasificados como seres inferiores, incivilizados, sin alma, o sea, no humanos. Esta comprensión justificaba la cruel dominación y explotación promovida por el colonizador como misión civilizadora, investida como un ser de civilización, heterosexual, cristiano, un ser de razón<sup>234</sup>.

Lugones<sup>235</sup> propone un análisis de las desigualdades de género desde la perspectiva del sujeto colonizado. Inicialmente a partir de la crítica a la colonialidad del poder desarrollada por el peruano Aníbal Quijano, la autora aborda la condición de las mujeres, especialmente las negras, desde una distinción dicotómica y jerárquica entre humano y no humano, impuesta a las mujeres colonizadas en favor del hombre occidental europeo. Es una lógica esencial para entender el pensamiento capitalista y colonial moderno mundial sobre la raza, el género y la sexualidad. Al análisis de la opresión capitalista del género racializada el autor lo llama “colonialidad del género”; la posibilidad de superarla, Lugones la denomina “feminismo decolonial”.

La colonialidad, según Quijano<sup>236</sup>,

“es uno de los elementos constitutivos y específicos del estándar mundial del poder capitalista. Se basa en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población mundial como piedra angular del estándar de poder mencionado y opera en cada uno de los planos, medios y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y de la escala social. Se origina y se globaliza a partir de América.”

Debido a una supuesta superioridad, el Estado occidental moderno surgió con el papel de emancipador, creando un estándar mundial de poder que Quijano<sup>237</sup> denomina

---

<sup>234</sup> LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. *In: Estudos Feministas*. Florianópolis, 22(3): 935-952, setembro-dezembro/2014, p. 936-941.

<sup>235</sup> LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. *In: Estudos Feministas*. Florianópolis, 22(3): 935-952, setembro-dezembro/2014, p. 936-948.

<sup>236</sup> QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e Classificação Social. P. 73-118. *In: SOUZA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul*. 2009, Almedina, Coimbra, 2009, p. 73.

<sup>237</sup> QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e Classificação Social. P. 73-118. *In: SOUZA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul*. 2009, Almedina, Coimbra, 2009, p. 74.

colonialidad del poder. Este estándar se basa en la idea de raza, con una clasificación racial/étnica impuesta a la población mundial que opera en todos los aspectos de la vida social. Nuevas identidades sociales – como indígenas, negros, blancos, amarillos, mestizos – y geoculturales – como América, África, Lejano Oriente, Cercano Oriente, Occidente o Europa – se configuraron a lo largo de la implementación de este poder, que surgió con la constitución de América Latina en el siglo XVI.

Quijano apoya así la tesis de que América inventó Europa. Al comienzo del proceso de conquista y colonización, la modernidad y el capitalismo también dieron sus primeros pasos. El surgimiento de América, su fundación como continente y categoría, reconfigura el mundo y da lugar al único vocabulario con el que contamos actualmente para narrar esta historia<sup>238</sup>.

La colonialidad<sup>239</sup> no se refiere sólo a la clasificación racial. La categorización basada en la idea de “raza”<sup>240</sup> – mera ficción en términos biológicos – reorganiza las relaciones de superioridad e inferioridad a través de la dominación y alcanza todos los ámbitos, material o subjetivo<sup>241</sup>. Esta idea es el instrumento de dominación más eficaz

---

<sup>238</sup> SEGATO, Rita. *Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda*. Trad. Danielli Jatobá, Danú Gontijo, 1ª ed, Bazar do tempo, Rio de Janeiro, 2021, e-book, s/p.

<sup>239</sup> Aunque la colonialidad esté relacionada con el colonialismo, este no presupone necesariamente relaciones racistas de poder. El colonialismo “se refiere estrictamente a una estructura de dominación/explotación donde el control de la autoridad política, los recursos de producción y el trabajo de una población determinada domina a otra de diferente identidad y cuyas sedes centrales están, además, ubicadas en otra jurisdicción territorial. Pero no necesariamente, implica relaciones racistas de poder. El colonialismo es obviamente más antiguo, mientras que la colonialidad ha demostrado, en los últimos 500 años, ser más profunda y duradera que el colonialismo. QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder e Classificação Social*. P. 73-118. In: SOUZA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. 2009, Almedina, Coimbra, 2009, p. 73.

<sup>240</sup> Según Almeida, la raza no es una categoría fija. Su significado está asociado con las circunstancias históricas en las que se emplea el término. En su conformación histórica, la raza opera a partir de dos registros que se complementan: como característica biológica, en la que la identidad racial es atribuida por algún rasgo físico, como el color de la piel, por ejemplo; como una característica étnico-cultural, en la que la identidad se asocia con el origen geográfico, la religión, el idioma u otras costumbres, a una forma determinada de existencia. Aunque la antropología y la biología han señalado en general la falta de distinciones biológicas o culturales que justifiquen el trato discriminatorio entre los seres humanos, la noción de raza sigue siendo un elemento político relevante utilizado para naturalizar las desigualdades y legitimar la segregación y la violencia contra los grupos racialmente identificados. ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. Sueli Carneiro/Pólen, São Paulo, 2019, e-book, s/p.

<sup>241</sup> En otra perspectiva, Hobauer afirma que las nociones de “negro” y “blanco” son anteriores al discurso racial. Durante mucho tiempo, los dos colores se asociaron con ideas

inventado en los últimos 500 años. Así, toda forma de control del sexo, subjetividad/intersubjetividad, colectividad, autoridad y trabajo – las cuatro áreas básicas de la vida humana – tiene lugar en conexión con la colonialidad del poder que presente hasta nuestros días.

Es decir, en el control del trabajo, de sus recursos y sus productos, está la empresa capitalista; en el control del sexo, sus recursos y productos, la familia burguesa; en el control de la autoridad, sus recursos y productos, el estado-nación; en el control de la intersubjetividad, el eurocentrismo, que presupone la centralidad y superioridad de la civilización europea sobre otras culturas<sup>242</sup>. La idea es que el poder capitalista global se estructura en base a relaciones de explotación, dominación y conflicto entre sujetos que disputan el control de las áreas básicas de la vida humana. La “raza es, por lo tanto, la idea-eje de la sociología de la colonialidad, y la conquista de América, el eje de la historia”,<sup>243</sup>.

El fin del colonialismo no transformó significativamente la división internacional del trabajo entre centros y periferias, la jerarquización étnico-racial de las poblaciones y la formación de estados nacionales en la periferia. Hubo una transición del colonialismo moderno al colonialismo global, en el que la modernidad occidental eurocéntrica, el capitalismo mundial y el colonialismo constituyen una trilogía

---

morales-religiosas. “Desde los albores de las lenguas indoeuropeas, el blanco representaba el bien, lo bello, lo inocente, lo puro, lo divino, mientras que el negro estaba asociado con lo moralmente reprehensible, al mal, a las tinieblas, a lo diabólico”. Por lo tanto, buscar transformar el mal en bien, fueron actitudes valiosas y constituyeron desde una temprana edad una orientación fundamental del catolicismo romano. Durante siglos, fue un discurso de base religiosa – y no racial, que habría apuntado a inferioridades biológicas innatas –, que actuó como un poderoso instrumento ideológico para legitimar la esclavitud de los africanos. En el contexto colonial e imperial brasileño, se estableció una idea hegemónica que fusionaba, por un lado, “negro” con la condición de esclavo y, por otro, asociaba ideas morales-religiosas “blancas” y el estatus de libre. HOFBAUER, Andreas. Branqueamento e democracia racial – sobre as entranhas do racismo no Brasil, p. 151-188, en CHITOLINA ZANINI, Maria Catarina (org.), *Por que “raça”? Reflexões sobre “questão racial” no cinema e na antropologia*. Editora UFMS, Santa Maria, 2007, p. 154-156.

<sup>242</sup> QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. P. 117-142. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. CLACSO, Buenos Aires, 2005, p. 123.

<sup>243</sup> SEGATO, Rita. *Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda*. Trad. Danielli Jatobá, Danú Gontijo, 1ª ed, Bazar do tempo, Rio de Janeiro, 2021, e-book, s/p.

inextricable, sostiene Dussel<sup>244</sup>. Lo que vemos hoy es una transición del colonialismo moderno a la colonialidad global. América es el fruto de la modernidad en la construcción de un sistema-mundo; Europa, como centro del mundo, la produjo como periferia a través del colonialismo.

Aunque incorpore las reflexiones de Quijano en sus estudios, Lugones<sup>245</sup> entiende que la raza no configura solo la colonialidad del poder; está acompañada por el género y, con él, por la heterosexualidad. El autor ve una brecha en el pensamiento de Quijano, ya que mantiene velada la condición de las mujeres no blancas colonizadas que han sido subordinadas y desprovistas de poder<sup>246</sup>. Aunque señale aspectos relevantes de la intersección entre género y raza, su teoría excluye a las mujeres indígenas y africanas de gran parte de las áreas de la vida social, acomodándose en el reduccionismo de la dominación de género. Además, el género del que habla el autor peruano se identifica con una relación reservada al hombre blanco europeo detentor de derechos y su compañera mujer, cuyo papel es reproducir la especie.

El feminismo del siglo XX y sus formas de conocimiento no se centraron en las conexiones entre género, clase, raza y heterosexualidad. Su lucha se basó en la imagen de una mujer frágil, tanto física como intelectualmente, reducida al espacio privado y sexualmente pasiva. Las feministas teorizaron sobre el sentido blanco de ser mujer sin explicar la calificación racial. Al asumir un vínculo basado principalmente en la sujeción de género, las mujeres blancas no se comprendieron a sí mismas desde la perspectiva interseccional – género, raza, clase etc. – lo que hacía imposible crear alianzas. Lugones utiliza como fuentes para sus reflexiones los estudios de Oyewùmí y Gunn.

---

<sup>244</sup> DUSSEL, Enrique. Más allá del eurocentrismo: el sistema-mundo y los límites de la modernidad. In: CATRO-GÓMEZ, S; GUARDIOLA-RIVERA, O; MILLAN, C. (Eds). *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Instituto de Estudios Pensar, Bogotá, Universidad Javeriana, 1999.

<sup>245</sup> LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. In: *Estudos Feministas*. Florianópolis, 22(3): 935-952, setembro-dezembro/2014, p. 938.

<sup>246</sup> En cuanto a las mujeres europeas que han llegado al país, estaban dispuestas a reproducir el capital y la raza a través de su pureza sexual, pasividad y participación exclusiva en la vida doméstica. “La confesión cristiana, el pecado y la división maniqueísta entre el bien y el mal sirvieron para marcar la sexualidad como maligna”. LUGONES, María. Colonialidade e gênero. P. 52-83. In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa (Org.). *Pensamento feministas hoje: perspectivas decoloniais*. 1ª ed., Bazar do tempo, Rio de Janeiro, 2020, p. 57.

Refiriéndose a la sociedad yoruba, del sudoeste de Nigeria, Oyewùmí<sup>247</sup> no observa un sistema de género institucionalizado antes de la colonización occidental. Por lo tanto, las categorías sociales “hombres” y “mujeres” no existían. La jerarquía estaba determinada por las relaciones sociales y el principio que determinaba la organización social era la antigüedad basada en la edad cronológica y no en el cuerpo. El género surge en este contexto de un discurso dicotómico en torno a dos características sociales binarias opuestas y jerárquicas: hombres y mujeres. El cuerpo se convierte en un factor esencial para situar a las personas en el sistema social occidental, ya que la posesión o ausencia de ciertas partes del cuerpo representa distintos privilegios y desventajas sociales. Y es el género masculino el que tiene los privilegios.

Las categorías sociales “mujeres” y “hombres” son construcciones sociales derivadas de la suposición occidental de que “los cuerpos físicos son cuerpos sociales” basados en una interpretación “biológica” del mundo social. La tendencia a aplicar este supuesto deriva de una noción simplista de que el género es una forma natural y universal de organizar la sociedad. Considerar a las mujeres como un grupo homogéneo, bioanatómicamente determinado y destituido de poder, contradice el hecho de que las relaciones de género son sociales y, por lo tanto, histórica y culturalmente vinculadas. Por lo tanto, es razonable creer que la construcción del género no existía en algunas sociedades, como sostiene Oyewùmí<sup>248</sup>. Asumir que el género era un principio de organización social de la sociedad yoruba refleja “el dominio occidental en la documentación e interpretación del mundo”.

Oyewùmí<sup>249</sup> concluye que la imposición del marco jurídico y burocrático europeo es el legado más duradero de su dominación en el continente africano. Una tradición exportada al continente fue la exclusión de las mujeres de la esfera pública

---

<sup>247</sup> “La palabra obìnrin no deriva etimológicamente de ọ̀kùnrin, como “woman” [“mujer”] deriva de “man” [“hombre”]. Rin, el sufijo común de ọ̀kùnrin y obìnrin, sugiere una humanidad común; os prefijos obì y ọ̀kùn especifican la variedad de la anatomía.” OYẸ̀WÙMÍ, Oyèrónké. *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. Trad. Wanderson f. do Nascimento, 1ª ed., Bazar do tempo, Rio de Janeiro, 2021, e-book, s/p.

<sup>248</sup> OYẸ̀WÙMÍ, Oyèrónké. *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. Trad. Wanderson f. do Nascimento, 1ª ed., Bazar do tempo, Rio de Janeiro, 2021. E-book, s/p.

<sup>249</sup> OYẸ̀WÙMÍ, Oyèrónké. *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. Trad. Wanderson f. do Nascimento, 1ª ed., Bazar do tempo, Rio de Janeiro, 2021. E-book, s/p.



colonial autocrática. Los hombres africanos ocuparon los niveles más bajos del gobierno, manteniendo su autoridad a nivel local. Autocrático, el Estado ignoró el poder de las jefas-hembras. Por lo tanto, la imposición del *status* de “mujer” representó su inelegibilidad para el ejercicio de funciones de liderazgo y para poseer la tierra, algo para lo cual los machos yorubas estuvieron de acuerdo.

Analizando tribus nativas americanas, Gunn Allen<sup>250</sup> destacó la importancia de la mujer en las sociedades ginocéntricas, en las que ocupaba una posición central como fuerza creadora del universo a través de una diversidad de diosas femeninas: mujer serpiente, mujer pensamiento, mujer araña etc. Esta pluralidad espiritual fue sabotada por el cristianismo a través de la introducción de un ser masculino supremo, que fue fundamental para la sumisión de estos pueblos.

Los poderes para declarar la guerra, decidir el destino de los prisioneros, hablar en el consejo de hombres, intervenir en las decisiones y políticas públicas, portar armas, decidir casarse y elegir al compañero, todos derechos garantizados a las mujeres *cherokees*, se eliminaron con el surgimiento del patriarcado. Gunn Allen<sup>251</sup> señala que la homosexualidad era una práctica reconocida entre más de treinta tribus, con referencias específicas a las relaciones lésbicas. Además, los datos históricos y etnográficos mencionan un tercer género – una forma de desprenderse del binarismo de sexo y género – y a la sodomía, que fueron reprimidos por la heterosexualidad impuesta por el capitalismo colonial<sup>252</sup>.

Segato<sup>253</sup> también trabaja en el paradigma de la colonialidad del poder, pero, a diferencia de Lugones, quien atribuye el surgimiento del género a la colonialidad del

---

<sup>250</sup> GUNN ALLEN, Paula. The Sacred Hoop. Recovering the Feminine. In: American Indian Traditions, *apud* LUGONES, María. Colonialidade e gênero. P. 52-83. In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa (Org.). *Pensamento feministas hoje: perspectivas decoloniais*. 1ª ed., Bazar do Tempo, Rio de Janeiro, 2020, p. 68.

<sup>251</sup> GUNN ALLEN, Paula. The Sacred Hoop. Recovering the Feminine in American Indian Traditions, *apud* LUGONES, María. Colonialidade e gênero. P. 52-83. In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa (Org.). *Pensamento feministas hoje: perspectivas decoloniais*. 1ª ed., Bazar do tempo, Rio de Janeiro, 2020, p. 70.

<sup>252</sup> J. HORSWELL, Michael; LUGONES, María. Colonialidade e gênero. P. 52-83. In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa (Org.). *Pensamento feministas hoje: perspectivas decoloniais*. 1ª ed., Bazar do tempo, Rio de Janeiro, 2020, p. 71.

<sup>253</sup> SEGATO, Rita. *Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda*. Tradução Danielli Jatobá, Danú Gontijo, 1ª ed., Bazar do tempo, Rio de Janeiro, 2021, e-book, s/p.

poder, la antropóloga argentina entiende que, aunque no obedeciesen a las mismas estructuras jerárquicas, las relaciones de género del modelo colonial capturaron formas precedentes de patriarcado. Son relaciones de género de *bajo impacto*, en contraposición al patriarcado colonial-moderno, de *alta intensidad* en términos de misoginia y letalidad. Sin embargo, el mundo tribal proporcionó más tránsito y movimiento entre posiciones que el género occidental de la modernidad. Además, los pueblos nativos latinoamericanos, norteamericanos y africanos también utilizaron vocabularios para las identidades y prácticas transgénero, permitiendo matrimonios entre personas del mismo sexo y otras formas de transitividad de género prohibidas por el rígido sistema colonial-moderno. Esto indicaría que el género siempre ha existido, pero de una manera diferente a los tiempos modernos.

El proceso colonial se diferenció por sexo. Tanto el feminismo como el racismo apuntan a las distinciones biológicas como un factor de difusión de ideologías de dominación<sup>254</sup>. Como machos, los colonizadores utilizaron su identidad de género para determinar una política dirigida especialmente a los nativos hombres. Una vez incorporado elemento de género, o intensificado, como defiende Segato, las dos categorías racialmente distintas y jerárquicas del colonizador y el nativo se ampliaron, en orden descendente, a cuatro: hombres (europeos), mujeres (europeas), nativos (hombres) y otras (mujeres nativas). Desde el punto de vista jerárquico, se puede ver que, aunque oprimidas, las mujeres europeas no tenían el mismo *estatus* en el orden colonial que las mujeres africanas. Pero para las mujeres negras la colonización fue un doble proceso de inferiorización racial y subordinación de género<sup>255</sup>.

Tanto los estudios de Oyěwùmí como de Gunn Allen son indicativos de las limitaciones del pensamiento de Quijano. Ambos muestran que la inferiorización cognitiva, económica y política de las mujeres se desencadenó en sus comunidades cuando el poder llegó a ser determinado por el sistema de género occidental, contando con la participación de los hombres nativos. Es decir, el sistema de género no existe sin la colonialidad del poder. También revelan que la heterosexualidad que caracteriza las

---

<sup>254</sup> GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa (Org.). *Pensamento feministas hoje: perspectivas decoloniais*. 1ª ed., Bazar do tempo, Rio de Janeiro, 2020, p. 41.

<sup>255</sup> SEGATO, Rita. *Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda*. Trad. Danielli Jatobá, Danú Gontijo, 1ª ed, Bazar do tempo, Rio de Janeiro, 2021, e-book, s/p.

relaciones de género es el resultado de la construcción colonial moderna. La reducción del género a lo privado, al control del sexo y sus recursos es un factor ideológico convertido en biológico. Por lo tanto, el análisis de género en estas sociedades precoloniales demuestra las dañinas derivaciones del género para la ruptura de las relaciones igualitarias comunales<sup>256</sup>.

Sumado al *colonialismo del poder*, el feminismo decolonial también emplea el concepto de *colonialidad del ser*. Establecer grados de humanidad según la raza le da a la colonialidad del poder una dimensión ontológica: la colonialidad del ser que, según Maldonado-Torres, se refiere a la experiencia de ser considerado racialmente inferior, vivido<sup>257</sup> sobre todo por negros e indios.

En el mismo sentido, la modernidad también produjo una *colonialidad del saber*, es decir, una racionalidad técnico-científica, epistemológica, que se impone como modelo hegemónico, superponiéndose a otras formas de conocimiento y saber. Las experiencias de las mujeres euro-estadounidenses sentaron las bases para las preguntas que condujeron a numerosas teorías acerca del género.<sup>258</sup> En otras palabras, la colonialidad del poder, del ser y del saber son el lado oscuro de la modernidad<sup>259</sup>.

La tarea de la feminista decolonial demanda despojarse de la noción universal de mujer, adoptando la perspectiva de aquellos que resisten a la diferencia colonial. De hecho, hay varias posibilidades de ser mujer: blanca, indígena, lesbiana, pobre, negra etc. Una perspectiva interseccional, propuesta por el feminismo decolonial, remite a una teoría transdisciplinaria cuyo objetivo es aprehender las identidades y desigualdades sociales en un enfoque integrado. La interseccionalidad se opone al enclaustramiento y

---

<sup>256</sup> LUGONES, María. Colonialidade e gênero. P. 52-83. In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa (Org.). *Pensamento feministas hoje: perspectivas decoloniais*. 1ª ed., Bazar do tempo, Rio de Janeiro, 2020, p. 71.

<sup>257</sup> MALDONADO-TORRES, Nelson. *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. P. 130. Disponible en: <http://ram-wan.net/restrepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf>. Recuperado el: 26 junio, 2022.

<sup>258</sup> OYEWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêtricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa (Org.). *Pensamento feministas hoje: perspectivas decoloniais*. 1ª ed., Bazar do tempo, Rio de Janeiro, 2020, p. 86

<sup>259</sup> CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. P. 120-139. In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa (Org.). *Pensamento feministas hoje: perspectivas decoloniais*. 1ª ed., Bazar do tempo, Rio de Janeiro, 2020, p.128.

jerarquización de las categorías de sexo/género, clase, raza, etnia, edad, discapacidad y orientación sexual como ejes principales de diferenciación social.<sup>260</sup>

Crenshaw subraya que es difícil incorporar la cuestión del género en la práctica de los derechos humanos y la cuestión racial en el género. Las mujeres, así como los hombres, deben ser protegidos de la discriminación racial, pero también merecen protección cuando sufren discriminación de género y raza de diferentes maneras. Así como las mujeres blancas deben ser protegidas cuando sufren discriminación de género, las mujeres negras deben ser protegidas cuando son sometidas a una discriminación racial que las mujeres blancas no sufren. En este sentido, la interseccionalidad sugiere que no siempre tratamos con grupos distintos, sino con grupos superpuestos<sup>261</sup>.

El movimiento feminista, sin embargo, ha ignorado durante mucho tiempo las opresiones que afectan a las mujeres más indefensas. En palabras de Ribeiro<sup>262</sup>, “el movimiento negro que lucha contra el racismo, por ejemplo, tiene un aspecto muy masculino. En el movimiento feminista hay una mirada muy blanca; el movimiento LGBT+ favorece al hombre gay blanco”. La interseccionalidad pretende dar cuenta de esta diversidad. Al no nombrar el problema, la universalización mantiene la invisibilidad de las personas y los colectivos, promoviendo distorsiones como el racismo, el sexismo, el clasismo, el heterosexismo y la discriminación por edad.

La tesis de la superioridad de la población blanca tiene sus raíces en la ideología del blanqueamiento, que perpetúa la creencia de que las clasificaciones y valores de la cultura occidental blanca son los únicos verdaderos y universales. La blancura confiere privilegios en términos de acceso a recursos materiales y simbólicos. Una vez establecida, tal ideología se internaliza como una resultante negación de la raza y la

---

<sup>260</sup> BILGE, Sirma. Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogène*. 2009/1 (n° 225), p. 70-88. Disponible en: <https://www.cairn.info/revue-diogene-2009-1-page-70.htm>. Recuperado el: 03 febrero, 2022, p. 70.

<sup>261</sup> “Cuando superponemos el grupo de mujeres con el de las personas negras, las personas pobres y también las mujeres que sufren discriminación por su edad o porque tienen una discapacidad, vemos que las del centro –y creo que esto no es casualidad– son el blanqueamiento de las mujeres de piel más oscura y también las que tienden a ser las más excluidas de las prácticas tradicionales de derechos civiles. y humano”. CRENSHAW, Kimberle. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: *Cruzamento: raça e gênero*. P. 10. Disponible en: <https://static.tumblr.com/7symefv/V6vmj45f5/kimberle-crenshaw.pdf>. Recuperado el: 18 junio, 2022.

<sup>262</sup> RIBEIRO, Djamila. “É preciso discutir por que a mulher negra é a maior vítima de estupro no Brasil”. *El país*. Recuperado el: 23 julio, 2016,

cultura misma. El silencio sobre las contradicciones raciales expresa uno de los mitos más efectivos de la dominación ideológica: el mito de la democracia racial<sup>263</sup>.

Por lo tanto, la democracia racial en la “cultura brasileña” sería el resultado de una amalgama de diferentes razas/culturas, la esencia de una “nueva nación”. El mestizaje funciona como un puente, una forma de superar los desajustes entre negros, blancos e indios. Con esto, la democracia racial conlleva el potencial de inhibir las reacciones colectivas al racismo<sup>264</sup>.

Además, el movimiento feminista ha ignorado durante mucho tiempo las opresiones que afectaban a las mujeres más indefensas. Este debate fue traído por el feminismo negro, que acusó, a través de la intersección entre racismo y patriarcado, las agresiones sufridas por las mujeres negras en el hogar, en la calle, en el trabajo y en las representaciones sociales transmitidas por los medios de comunicación<sup>265</sup>.

La interseccionalidad, como dicho antes, se opone al enclaustramiento y jerarquización de las categorías de sexo/género, clase, raza, etnia, edad, discapacidad y orientación sexual como ejes principales de diferenciación social. Su enfoque no se limita al mero reconocimiento de la multiplicidad de sistemas de opresión que operan desde estas categorías. Postula su interacción en el análisis de la producción y reproducción de desigualdades sociales<sup>266</sup>. La interseccionalidad muestra lo que no podemos ver cuando categorías como género y raza se conciben por separado.

Así, al cuestionar un denominador común basado en la blancura hegemónica, patriarcal y hetero-céntrica, el feminismo decolonial nos invita a cuestionar nuestras bases teórico-epistémicas a través de una percepción más clara del estrecho vínculo

---

<sup>263</sup> GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. P. 38-51. In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa (Org.). *Pensamento feministas hoje: perspectivas decoloniais*. 1ª ed., Bazar do tempo, Rio de Janeiro, 2020, p. 43-44.

<sup>264</sup> HOFBAUER, Andreas. Branqueamento e democracia racial – sobre as entranhas do racismo no Brasil. P. 151-188. In: CHITOLINA ZANINI, Maria Catarina (org.). *Por que “raça”? Reflexões sobre “questão racial” no cinema e na antropologia*. Editora UFMS, Santa Maria, 2007, p. 158.

<sup>265</sup> WILLIAMS CRENSHAW, Kimberlé. *Cartografiando las márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color*. Disponible en: <https://www.scribd.com/document/404341123/Crenshaw>. Recuperado el: 02 febrero, 2022.

<sup>266</sup> BILGE, Sirma. Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogène*. 2009/1 (n° 225), p. 70-88. Disponible en : <https://www.cairn.info/revue-diogene-2009-1-page-70.htm>. Recuperado el: 03 febrero, 2022, p. 70.

entre modernidad, capitalismo, racismo y eurocentrismo, temas presentes incluso en los debates sobre educación.

### 3.4 La agenda internacional de género y educación

Los derechos humanos surgen como un conjunto de facultades e instituciones que en cada momento de la historia buscan hacer realidad las demandas de dignidad, libertad e igualdad. Se entiende que estos derechos son inherentes a las personas por el mero hecho de ser. A partir de esto, no habría razón para distinguir los derechos entre los seres humanos. Sin embargo, la peculiaridad de las violaciones que sufren diferentes colectivos, como las mujeres y las personas LGBT+, que están expuestas a daños específicos, ha llevado a atribuir un carácter singular al reconocimiento y protección de sus derechos. Los documentos internacionales tuvieron un papel irrelevante en la reorientación de las políticas educativas del país.

Con su contenido abierto al tiempo<sup>267</sup>, la Constitución no se opone a la creación de nuevos derechos, como se prevé en el párrafo 2 del artículo 5: “Los derechos y garantías expresados en esta Constitución no excluyen otros derivados del régimen y los principios adoptados por ella, o de los tratados internacionales en los que la República Federativa del Brasil es parte”.

En 1948, las Naciones Unidas adoptaron, en su preámbulo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos<sup>268</sup> como

“ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento

---

<sup>267</sup> HESSE, Konrad. *A força normativa da Constituição*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, Porto Alegre, p. 13.

<sup>268</sup> La noción de derechos humanos nace a partir de un conocido conjunto de presuposiciones: una naturaleza humana universal conocible por medios racionales; la naturaleza humana es distinta y superior a la realidad que la circunda; el individuo es portador de una dignidad absoluta e irreducible que debe ser defendido del Estado o de la sociedad; la autonomía del sujeto requiere una organización social no jerárquica, como una suma de personas libres. SOUZA SANTOS, Boaventura. Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. Traducción Libardo José Ariza. *El otro derecho*. N. 28, Julio de 2002, ILSA, Bogotá D. C. Colombia, p. 59-83, p. 66.

y aplicación universales y efectivos.”

De este modo, se ha considerado esencial, que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de derecho, resguardando a todos los seres de actos de tiranía y de opresión.

La Declaración proclamó que todas las personas “nacen libres e iguales en dignidad y derechos” (art. 1º), lo que significa que las peculiaridades del sujeto de derecho – color, sexo, etnia, edad, orientación sexual – no pueden prestarse para discriminar y marginar al ser humano. El documento es muy claro. No solamente determina la igualdad de derechos, sino que condena la discriminación en virtud del sexo. Por eso, en su art. 2, así dispone: “todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición [...]”.

La DUDH, a la cual Brasil subscribe, reflejó la reacción de los pueblos frente a las violaciones de los derechos más fundamentales perpetrados durante la Segunda Guerra Mundial. El desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos condujeron a “actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad”, registra la Carta. La realidad de entonces hizo nacer el esfuerzo de reconstruirlos como paradigma y referencia ética frente al orden internacional contemporáneo<sup>269</sup>. Este orden se apoya en la convicción de que derechos humanos, en la contemporaneidad, es un tema universal que compete a toda la comunidad internacional y no simplemente a las jurisdicciones internas de cada Estado, lo que hace imprescindible la formación y la replicación de valores ligados a ellos.

La DUDH ha sido un punto de partida de un proceso progresivo cuyo final no es previsible. Y no hay, en la actualidad, ninguna carta de derechos que no identifique el derecho a la instrucción formal como integrante de la construcción del propio estado de derecho, como refiere Bobbio<sup>270</sup>.

El derecho internacional se convierte en un sistema normativo integrado tanto

---

<sup>269</sup> PIOVESAN, Flávia. *Temas de Direitos Humanos*. 3ª ed., Saraiva, San Pablo, 2009, p. 32.

<sup>270</sup> BOBBIO, Norbert, *A Era dos Direitos*, 9ª ed., Traducción Nelson Coutinho, Elsevier, Rio de Janeiro, 2004, p. 69.

por instrumentos de alcance general, como los Pactos, como de alcance específico, como las Convenciones, que pretenden dar respuestas a violaciones de derechos humanos que atentan, entre otros sujetos, contra mujeres, homosexuales y niños. El sistema especial direcciona su atención a los grupos y personas en situación de vulnerabilidad, pues en este contexto es que son elaborados otros documentos internacionales preocupados en ofrecer a las minorías una protección específica.

### **3.4.1 Los derechos humanos de las mujeres**

Desde que fue creada, la Organización de las Naciones Unidas ha liderado esfuerzos normativos en favor de la igualdad entre hombres y mujeres. La creación de espacios dialógicos ha ampliado la visibilidad del tema y la concientización sobre el escenario de discriminación a que se someten las mujeres en varias esferas de la vida social en gran parte del mundo. Pese a que la DUDH haga mención explícita a la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, la evaluación sobre el cumplimiento de sus principios no ha tratado, durante mucho tiempo, las violaciones a los derechos de las mujeres.

Cuatro años después de la edición de la DUDH, fue aprobada la Convención sobre los Derechos Políticos de la Mujer en 1952. En sus tres primeros dispositivos, el documento prevé la no discriminación en el derecho de la mujer a votar y ser votada y el derecho de acceso a todos los cargos públicos.

En este sentido, en la década de 60, un conjunto de Convenciones internacionales introdujo las categorías “mujeres” y “hombres” y la garantía de igual tratamiento para con los derechos allí previstos, sin discriminación en función de sexo<sup>271</sup>.

La Asamblea General de las Naciones Unidas produjo, en 1967, la Declaración

---

<sup>271</sup> Entre ellos están el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, de 1966 (ratificado por Brasil en 1992), el Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, de 1966 (ratificados por Brasil en 1992), y la Convención Americana sobre Derechos Humanos – el Pacto de San José –, de 1969, ratificado por Brasil en 1980. Véase que los documentos fueron ratificados solo después de finalizada la dictadura que acometió el país entre los años 1964 – 1985.



sobre la Eliminación de la Discriminación Contra la Mujer<sup>272</sup>. El documento señala que, si bien la DUDH y otros documentos internacionales han previsto la igualdad de derechos entre los sexos, la discriminación contra la mujer era “considerable”, incompatible “con la dignidad humana y con el bienestar de la familia y de la sociedad”. El escenario exigía la abolición de leyes, costumbres, reglamentos y prácticas discriminatorias y la garantía de la igualdad jurídica. Para ello, la Declaración imputó a los Estados el deber de asegurar a la mujer derechos iguales en materia de educación, incluso el acceso a material informativo para ayudarla a asegurar la salud y el bienestar de su familia (art. 9).

Así, en 1979, la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW, en la sigla en inglés) ofreció, de manera inédita, una definición jurídica de discriminación, considerándola como

“Art.1º [...] toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera.”

Esto explica la necesidad de modificar los papeles tradicionales tanto del hombre como de la mujer en la sociedad y en la familia. La Convención es el primer tratado que explícitamente establece la urgencia de actuar sobre los papeles convencionales de hombres y mujeres, en la sociedad y en la familia (art. 3º), lo que implica enviar esfuerzos estatales para modificar patrones socioculturales que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad o en funciones estereotipadas (art. 5º).

Seguramente, el logro de las metas establecidas por los signatarios no dispensa un cambio de valores a través de la formación educacional, tanto informal como formal. Así, la Convención de 1979 ha previsto que la educación ofrecida por la familia deberá “incluir una comprensión adecuada de la maternidad como función social y el

---

<sup>272</sup> NACIONES UNIDAS. *Convención sobre los derechos políticos de la mujer*. Resolución 640 (VII) de la Asamblea general, el 20 de diciembre de 1952, con entrada en vigor el 07 de julio de 1954. Disponible en: <http://www.uasb.edu.ec/padh/revista12/documentos/convencionderechospoliticos.htm>. Recuperado el: 02 septiembre, 2020.

reconocimiento de la responsabilidad común de hombres y mujeres en lo que respecta a la educación y al desarrollo de sus hijos”. También atribuyó a los Estados, en su art. 10, “c”, el compromiso de eliminar

“[...] todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza.”

Despierta atención el art. 4º de la Convención, que abre la posibilidad de adoptarse medidas especiales de carácter temporario para acelerar la igualdad, las llamadas “acciones afirmativas” o la “discriminación positiva”, conjugando la prohibición de discriminación con políticas compensatorias que aceleren el proceso de igualdad.

No obstante, esta Convención ha sido objeto de un número considerable de reservas substanciales relacionadas fundamentalmente con la igualdad entre hombres y mujeres en la familia, que justificadas por motivos religiosos, culturales o legales<sup>273</sup>. Brasil la firmó en 1981 y la ratificó en 1984, aunque con reservas, ya que su Código Civil confería al hombre el papel de jefe del matrimonio, no reconociendo, por lo tanto, la igualdad entre marido y mujer en la familia. Solo en 1988 la nueva Constitución Federal consagró la igualdad expresamente en el art. 226, § 5º.

Consolidando lo que se iniciara con la Declaración de 1948, la Convención de Viena, de 1993, consignó que “los derechos humanos de las mujeres y de la niña son parte inalienable, integrante e indivisible de los derechos humanos universales”, lo que torna la erradicación de toda discriminación un objetivo prioritario de la comunidad internacional (§ 18).

A lo largo de los 100 párrafos de la Convención se ha enfatizado reiteradamente la necesidad de encauzar la educación y difundir información pública a fin de fortalecer

---

<sup>273</sup> Al menos 23, de los 100 Estados-Partes, han opuesto reservas substanciales, habiendo países, como Bangladesh y Egipto, que acusaron el Comité sobre la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer de practicar el “imperialismo cultural y la intolerancia religiosa”. PIOVESAN, Flávia. *Temas de Direitos Humanos*. 3ª ed., Saraiva, San Pablo, 2009, p. 211.

y respetar los derechos humanos. El objetivo es fomentar relaciones armoniosas, la comprensión mutua, la tolerancia y la paz. El acceso de las mujeres a la educación en todos los niveles forma parte de ese proyecto.

Otras conferencias celebradas en los años noventa también han supuesto relevantes avances para la conceptualización de los derechos humanos de las mujeres. El año de 1994 ha dado lugar a la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo en el Cairo, de la cual se originó un programa de acción con nuevas estrategias. A lo largo de su Informe fue instituida una serie de objetivos y recomendaciones a los Estados-partes, entre ellas promover el desarrollo adecuado de una sexualidad responsable que permita el establecimiento de relaciones de equidad y respeto mutuo entre ambos sexos y que contribuya a mejorar la calidad de la vida de las personas; apoyar actividades y servicios en materia de educación sexual integrada para los jóvenes – en la unidad familiar, la comunidad y las escuelas – en consonancia con la Convención sobre los Derechos del Niño.

Esa Conferencia representa un marco en las reflexiones de los derechos humanos pues, además de las pautas asociadas al combate a la violencia y a la salud reproductiva de las mujeres, surge la noción de derechos sexuales que, trascendiendo la lógica de la reproducción sexuada, pasa a albergar el bienestar y el placer<sup>274</sup>. La familia, considerada en los documentos internacionales como unidad básica de la sociedad y, por ello, merecedora de protección y apoyo, es reconocida en sus diversas formas y estructuras. Los programas de educación y la formación educacional aliados al respeto por los derechos humanos figuran una vez más como clave para el desarrollo social y humano.

La Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer, realizada en Pekín en el año de 1995, ha obtenido un impacto mediático sin precedentes. La Plataforma incorporó tres nuevas perspectivas, todas investidas de gran potencial en la lucha por los derechos de las mujeres: el concepto de género, la transversalidad y la noción de empoderamiento. Con ello, las relaciones entre hombres y mujeres pasaron a ser concebidas a partir de padrones no biológicos, sino sociales y culturales. Tal perspectiva debe nortear todas las políticas públicas gubernamentales, aumentando la visibilidad de la mujer en la toma de decisiones y en las estructuras de poder.

---

<sup>274</sup> VIANNA, A.; LACERDA, V. *Direitos e políticas sexuais no Brasil: mapeamento e diagnóstico*. Rio de Janeiro: CEPESC, 2004.

Central en los debates de la Convención, la Plataforma de Acción reconoció que es derecho de las mujeres “tener control sobre las cuestiones relativas a su sexualidad, incluida su salud sexual y reproductiva, y decidir libremente sobre esas cuestiones sin verse sujetas a la coerción, la discriminación o la violencia” (§ 96). Sin embargo, aunque se asuma que la reproducción y la sexualidad no están necesariamente vinculadas, fueron omitidos los derechos sexuales, cuya protección y reconocimiento son reivindicados por los movimientos de derechos humanos, especialmente las organizaciones de mujeres y de colectivos discriminados por su identidad sexual e identidad de género.

El tema educación es recurrentemente mencionado en la Plataforma, dada su importancia para superar la ambicionada desigualdad de género. El documento llama la atención para la parcialidad en los programas de estudios en detrimento de la igualdad:

“74. En buena medida sigue habiendo un sesgo de género en los programas de estudio y el material didáctico y rara vez se atiende a las necesidades especiales de las niñas y las mujeres. Esto refuerza las funciones tradicionales de la mujer y del hombre, y priva a estas últimas de la oportunidad de participar en la sociedad plenamente y en condiciones de igualdad. La falta de sensibilidad de los educadores de todos los niveles respecto a las diferencias de género aumenta las desigualdades entre la mujer y el hombre al reforzar las tendencias discriminatorias y socavar la autoestima de las niñas. La falta de educación sexual y sobre la salud reproductiva tiene profundas repercusiones en la mujer y el hombre.”

Por eso, además del igual acceso a la educación, figura entre los objetivos estratégicos previstos en la Plataforma crear sistemas de educación y capacitación no discriminatorios. Su logro supone, entre otras medidas, formular recomendaciones y elaborar planes de estudio y material didáctico libres de estereotipos de género para todos los niveles de enseñanza, incluida la formación del personal docente, en colaboración con todos los interesados – editoriales, profesores, autoridades y asociaciones de padres. Asimismo, elaborar programas de enseñanza y material didáctico para educadores que aumenten la comprensión de la condición, el papel y la contribución de la mujer y el hombre en la familia y en la sociedad, a fin de promover la igualdad, la cooperación, el respeto mutuo y las responsabilidades compartidas.

Como la ONU, la Organización de los Estados Americanos también se ha sensibilizado ante las condiciones de las mujeres que habitan sus regiones, habiendo un expresivo y relevante conjunto de normas y jurisprudencia complementarias. Merece destaque la Convención Interamericana para Prevenir, Punir y Erradicar la Violencia contra la Mujer, de 1996. La Convención de Belém do Pará es el primer tratado vinculante de naturaleza internacional que, adoptando una perspectiva de género, se ocupa de la violencia contra las mujeres y la reconoce como un fenómeno generalizado, que alcanza altos índices independientemente de raza, clase, religión o edad<sup>275</sup>. La Convención ha llenado un vacío dejado por la CEDAW, que pese a la relevancia dos temas planteados, no enfrentó el de la violencia.

La Convención concibe a la violencia contra la mujer de forma amplia, tanto en lo que toca a las consecuencias para quienes la padecen – física, sexual o psicológica –, como en términos de responsabilidad. Además, rompe con la dicotomía entre espacio privado y público, al asumir que la violencia de que trata no está reducida al dominio público. Es decir, como hiciera la Convención de la ONU, la OEA reconoce que la violencia afecta a las mujeres en todos los ámbitos de su vida, lo que exige la institución de medidas preventivas y represivas frente a los actos practicados en el ámbito doméstico. Tampoco costumbres, tradiciones o religiosidad pueden ser invocados para que el Estado se exima del combate a la violencia. Es su papel adoptar mecanismos judiciales y administrativos que viabilicen el resarcimiento, la reparación del daño y otros medios de compensación frente a conductas de fustigación, persecución, intimidación o exposición a peligro por parte del agresor.

Convencida de que la eliminación de la violencia es una condición imprescindible para el desarrollo individual y social de la mujer y su plena e igual participación en sociedad, la Convención exhorta los Estados-Partes a modificar los modelos socioculturales de conducta de hombres y mujeres. Tal propósito incluye el diseño de programas de educación formales y no formales para contrarrestar prejuicios y costumbres que están basados en una supuesta inferioridad o superioridad de cualquiera de los géneros y que legitiman la violencia contra la mujer (art. 8º, “b”).

---

<sup>275</sup> El caso más paradigmático hasta ahora sometido a las normas de la Convención ha sido la demanda propuesta por la brasileña Maria da Penha, motivada por la violencia a que fue sometida por su marido, resultando en la condenación de Brasil por no haber sido diligente en la protección de la víctima. La nueva ley brasileña que trata de la violencia contra la mujer es conocida como Ley Maria da Penha, en homenaje a la víctima.

Concretizando a norma que atrae otros derechos y garantías no contempladas en la Constitución<sup>276</sup>, Brasil ratificó la Convención de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer en 1984, y la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer en 1995. Esa legislación, además de establecer deberes para Brasil ante la comunidad internacional, obligó a crear mecanismos internos para su cumplimiento real.

El feminismo, seguramente uno de los mayores portavoces de innovación social y moral, nos conduce de la supervivencia a la paridad<sup>277</sup>. No obstante, los pactos internacionales y la adhesión de Estados-miembros a sus términos, la equidad de género tiene un largo camino a seguir.

### **3.4.2 Los derechos LGBT+**

Violaciones de derechos humanos derivadas de orientación sexual y de identidad de género divergentes son prácticas verificadas en diferentes partes del mundo. El desvío de los padrones morales y sexuales predominantes ha dado causa a la vulnerabilidad de personas lesbianas, gays, bisexuales y transgénero debido a lo que son o se percibe que son, sometiéndolas a diversas formas de discriminación y persecución. El tratamiento que las Naciones Unidas asignan a las cuestiones de la orientación sexual, la identidad de género y la expresión del género ha asimismo agrupado todas estas cuestiones bajo la bandera de “minorías sexuales”.

Como seres humanos, todos gozan de los derechos y libertades que se derivan de la dignidad de la persona y de la igualdad ante la ley. Además de una afectación de los aspectos jurídicos clásicos, como la discriminación, la igualdad ante la ley y el derecho a la privacidad, las personas LGBT+ también se deparan con múltiples obstáculos para ejercitar el derecho a la educación, al trabajo, a la protección social y a la vivienda. Hay Estados que les confieren plena ciudadanía, y otros en que son punidas con pena capital

---

<sup>276</sup> Art. 5º, § 2º.

<sup>277</sup> VALCÁRCEL, Amelia. *Feminismo en el mundo global*. 3ª ed., Cátedra, Madrid, 2009. p. 12.

o con la redesignación sexual compulsoria<sup>278</sup>.

En general, las reivindicaciones de ese colectivo postulan protección contra la discriminación sexual, especialmente la despenalización de las relaciones sexuales entre personas del mismo sexo y la protección de la vida privada y familiar<sup>279</sup>. Son pleitos que demandan la satisfacción de nuevas necesidades materiales y morales que se han impuesto gradualmente, lo que es propio de la historicidad que caracteriza a los derechos humanos.

Infelizmente, la ONU no cuenta con un tratado dirigido a la población LGBT<sup>280</sup>, a pesar de haberse deparado con diversas acciones y reacciones para la protección de gays, lesbianas, bisexuales, transgéneras e intersexuales.

Los derechos de las personas LGBT, sobre todo la inserción de la categoría “orientación sexual” en los documentos internacionales, enfrentan una fuerte resistencia capitaneada por instituciones religiosas y organizaciones confesionales o interdenominacionales<sup>281</sup>. Los opositores acusan a ese colectivo de amenazar la concepción tradicional de la familia y, consecuentemente, el matrimonio y la reproducción humana. La propia posibilidad de reconocer como “minoría” la orientación sexual o de identidad de género disidente es objeto de disputa. En ese contexto, las disputas en favor de esas personas en la ONU ocurren en los intersticios del derecho internacional, ya que no hay, en sus cuadros, la categoría orientación sexual y una definición de familia<sup>282</sup>.

Sin embargo, esos derechos fueron objeto de atención por diversos tribunales y órganos especializados. Ya en 1961 ha sido creada la Sociedad Mattachine de Washington, en Estados Unidos, con la misión de trabajar públicamente para “equiparar la condición y la consideración del homosexual”, rompiendo con organizaciones

---

<sup>278</sup> Como sucede en Mauritania y en Irán, respectivamente.

<sup>279</sup> KAWANO NAGAMINE, Renata Reverendo Vidal. O direito de pessoas LGBT+ na ONU (2000-2016), Sexualidad, Salud y Sociedad. *Revista Latinoamericana*. N.º 31, abril 2019, ISSN 1984-6487, p. 28- 56, p. 30.

<sup>280</sup> La expresión LGBT+ se refiere, en la ONU, a lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros e intersexuales. Los travestis y transexuales están reunidos en el término transgénero.

<sup>281</sup> Que no es exclusivo de una iglesia; que es acepto entre todas las denominaciones.

<sup>282</sup> KAWANO NAGAMINE, Renata Reverendo Vidal. O direito de pessoas LGBT+ na ONU (2000-2016), Sexualidad, Salud y Sociedad. *Revista Latinoamericana*. N.º 31, abril 2019, ISSN 1984-6487, p. 28- 56, p. 32.

“homófilas” más antiguas que resistían a recibir publicidad. Desde entonces, surgieron otras instituciones alrededor del mundo con el mismo objeto como parte de la lucha contra la criminalización de la sodomía<sup>283</sup>. Y en 1981, el Tribunal Europeo de Derechos Humanos declaraba, por primera vez, en el caso Dudgeon contra el Reino Unido<sup>284</sup>, que los delitos de sodomía y ultraje contra la moral pública en Irlanda del Norte violaban el derecho a la intimidad, con base en el art. 8 del Convenio Europeo de Derechos Humanos. La declaración se encontraba en acorde con la práctica de la mayoría de los Estados miembros que ya habían despenalizado el sexo consentido entre homosexuales.

La ausencia de tratados en el ámbito de la ONU no la ha impedido haber sido foro de debate para temas de interés de personas LGBT+ desde los finales de los años 1980, como sucedió en sus programas sobre el VIH/SIDA<sup>285</sup>. Pero solamente en el año 1994 la Organización se posicionó a respecto de los derechos LGBT. La manifestación se ha dado en el caso Toonen contra Australia<sup>286</sup>, cuando el Comité de Derechos Humanos de la Organización, basado en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1966, reconoció que, en términos de discriminación, las leyes contra la homosexualidad violan a los derechos humanos. El Comité sostuvo que la legislación que penalizaba la homosexualidad constituía una injerencia ilegal en el derecho a la intimidad.

Entre los años 1990 y el inicio de los 2000, la ONU enfrentó reivindicaciones muy específicas de gays y lesbianas que, en general, fueron llevadas al conocimiento del Comité de Derechos Humanos en las conferencias de la organización dedicadas a otros temas. En la época, las controversias ocurrían internamente en los Estados, como en España, Francia, Canadá, Sudáfrica, Bélgica, Estados Unidos de América, Países Bajos, que discutían la regulación de las relaciones conyugales entre personas del mismo sexo, la despenalización de la sodomía, la parentalidad de gays y lesbianas, la redesignación sexual, el derecho sucesorio, el derecho de guarda sobre hijos biológicos

---

<sup>283</sup> Comisión Internacional de Juristas. *Orientación Sexual e Identidad de Género y Derecho Internacional de los Derechos Humanos*. Guía para profesionales n. 4, Ginebra, 2009, p. 19.

<sup>284</sup> Sentencia de 26 de octubre de 1988, Caso Norris c. Irlanda, Aplicación N.º 10581/83.

<sup>285</sup> Pero sus acciones en combate a esa epidemia no estaban relacionadas directamente con la orientación sexual visto que la SIDA también alcanza a los heterosexuales.

<sup>286</sup> Dictamen de 31 de marzo de 1994, Caso Nicholas Toonen c. Australia, Comunicación N.º 488/1992, párrafo 8.3.



o la adopción conjunta.

Los esfuerzos de órganos internacionales y organizaciones no gubernamentales en la defensa de los derechos de identidad sexual lograron éxitos a partir de la segunda mitad de la década de 2000. En 2006, una Comisión Internacional de Juristas y el Servicio Internacional para los Derechos Humanos desarrolló 29 principios jurídicos internacionales relativos a la orientación sexual y la identidad de género, definiendo las obligaciones estatales en esos temas en la perspectiva de los derechos humanos. Los Principios de Yogyakarta sobre la Aplicación de la Legislación Internacional de Derechos Humanos en Relación con la Orientación Sexual y la Identidad de Género se ocupan de una vasta gama de derechos y de recomendaciones a los Estados para que los mismos se respeten.

En la introducción, los especialistas ponderaron que, a pesar de los avances legales, la vigilancia en torno a la sexualidad sostiene fuertemente la violencia basada en la orientación sexual o en la identidad de género. Ella se materializa en asesinatos, tortura, malos tratos, agresiones sexuales, injerencias en la privacidad, detenciones arbitrarias, negación del empleo o de oportunidades educativas o el goce de otros derechos humanos. Esto puede agravarse debido a otros factores discriminatorios basados en la raza, la edad, la religión, la discapacidad o la condición económica, social o de otra naturaleza.

Los principios, que recibieron el beneplácito del Alto Comisariado de la ONU, proponen la reafirmación de los derechos humanos universales, señalando desafíos específicos para la promoción de los derechos de personas LGBT+. La “orientación sexual” y la “identidad de género” fueron conceptuados en estos términos:

“La orientación sexual se refiere a la capacidad de cada persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual por personas de un género diferente al suyo, o de su mismo género, o de más de un género, así como a la capacidad mantener relaciones íntimas y sexuales con estas personas. [...] la identidad de género se refiere a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo (que podría involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios médicos, quirúrgicos o de otra índole,

siempre que la misma sea libremente escogida) y otras expresiones de género, incluyendo la vestimenta, el modo de hablar y los modales.”

De especial importancia para el tema de nuestro estudio son los principios 16 y 24 – el derecho a la educación y el derecho a formar una familia, respectivamente – en especial lo que sigue: “Principio 16: Toda persona tiene derecho a la educación, sin discriminación alguna basada en su orientación sexual e identidad de género, y con el debido respeto hacia estas”.

Con base en ese Principio, a los Estados se recomendó, entre otras medidas, que garantizaran el acceso a la educación en igualdad de condiciones y el trato igualitario de estudiantes, personal y docentes dentro del sistema educativo, sin discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género; que esté dirigida al desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física de cada estudiante y que responda a las necesidades de estudiantes de todas las orientaciones sexuales e identidades de género; que la educación esté encaminada a inculcar respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, así como por la madre, el padre y familiares de cada niña y niño; que los métodos, currículos y recursos educativos sirvan para aumentar la comprensión y el respeto de, entre otras, la diversidad de orientaciones sexuales e identidades de género; que las leyes y políticas brinden a estudiantes, personal y docentes de las diferentes orientaciones sexuales e identidades de género una protección adecuada contra todas las formas de exclusión social y violencia, incluyendo el acoso y el hostigamiento, dentro del ámbito escolar etc.

Respectivamente a la familia, el documento determinó que

‘Principio 24. Toda persona tiene el derecho a formar una familia, con independencia de su orientación sexual o identidad de género. Existen diversas configuraciones de familias. Ninguna familia puede ser sometida a discriminación basada en la orientación sexual o identidad de género de cualquiera de sus integrantes.’

Cuanto a las recomendaciones para darse cumplimiento a este principio, que rechaza la discriminación en contra la familia no tradicional, constaron adoptar medidas para asegurar: que las leyes y políticas reconozcan la diversidad de formas de familias, incluidas aquellas que no son definidas por descendencia o matrimonio, y que aseguren que ninguna familia sea sometida a discriminación basada en la orientación sexual o

identidad de género de cualquiera de sus integrantes, incluso en lo que respecta al bienestar social y otros beneficios; que en todas las medidas o decisiones concernientes a niñas y niños que sean tomadas por las instituciones públicas o privadas de bienestar social, una consideración primordial sea el interés superior del niño o la niña y que la orientación sexual o identidad de género del niño o la niña o la de cualquier miembro de la familia u otra persona no sea considerada incompatible con ese interés superior; que en todas las medidas o decisiones concernientes a niñas y niños, velarán por que un niño o niña que esté en condiciones de formarse un juicio propio pueda ejercer el derecho de expresar sus opiniones con libertad y que estas sean debidamente tenidas en cuenta en función de la edad y madurez del niño o la niña etc.

Entre los Estados Americanos, la OEA adoptó, en 2008, la Resolución n. 2435, en la cual manifiesta su preocupación por los actos de violencia relacionados a orientación e identidad de género y encarga la Comisión de Asuntos Jurídicos y Políticos de incluir en su agenda el tema “Derechos Humanos, orientación sexual e identidad de género”.

Seguidamente, en 2009 el Consejo Económico y Social de la Naciones Unidas elaboró la Observación General n. 20, acerca de la no discriminación y de los derechos económicos, sociales y culturales. Comentando sobre los obstáculos que la discriminación representa para el ejercicio de esos derechos de una parte considerable de la población mundial, el Consejo, refrendando lo que fuera establecido en el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en su § 32, entiende que

“Los Estados parte deben cerciorarse de que las preferencias sexuales de una persona no constituyan un obstáculo para hacer realidad los derechos que reconoce el Pacto, por ejemplo, a los efectos de acceder a la pensión de viudedad. La identidad de género también se reconoce como motivo prohibido de discriminación. Por ejemplo, los transgéneros, los transexuales o los intersexos son víctimas frecuentes de graves violaciones de los derechos humanos, como el acoso en las escuelas o en el lugar de trabajo.”

Entre las obligaciones estatales proyectadas por el Consejo está la aprobar medidas y leyes de protección de derechos en la esfera privada, considerando, en su § 11, que:

“A menudo se observan casos de discriminación en la familia, el lugar de trabajo y otros sectores de la sociedad. Por ejemplo, los actores del sector privado de la vivienda (como los propietarios de viviendas privadas, los proveedores de crédito o los proveedores de viviendas públicas) pueden negar directa o indirectamente el acceso a una vivienda o a hipotecas por motivos de etnia, estado civil, discapacidad u orientación sexual, mientras que algunas familias pueden negarse a escolarizar a sus hijas.”

En este contexto, Francia y los Países Bajos, en el 60° aniversario de la DUDH, en 2008, han propuesto a la Asamblea General de la ONU una Declaración por la Discriminación de Actividades LGBT+ que fue firmada por 68 países. Pese a no haber sido adoptada, este tema se inseriría definitivamente en los debates del derecho internacional.

En el 64° aniversario de la DUDH, la ONU ha lanzado, en favor de los derechos LGBT, la campaña Libres e Iguales (*Free and Equal*), nombre que remite al art. 1° de la DUDH, que declara que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derecho”, lo que ha representado una ruptura en la historia de la ONU.

Siguiendo la Campaña, el Consejo de Derechos Humanos aprobó, en 2014, la Resolución n. 27/32, propuesta por Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador y Uruguay, por el cual el Consejo saluda su consideración por el informe del Alto Comisariado sobre Leyes Discriminatorias y Actos de Violencia contra Individuos basados en Orientación Sexual e Identidad de Género, manifiesta su preocupación con dichos actos y sugiere buenas prácticas para superarlos. En julio de 2016, el Consejo adoptó una segunda Resolución, de n. 32/2, propuesta por Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador, México y Uruguay, que reafirma el precepto del art. 1° de la DUDH y deplora fuertemente la violencia y la discriminación por orientación sexual e identidad de género en todas las regiones del mundo.

En 2013, La Convención Interamericana contra toda forma de discriminación e intolerancia<sup>287</sup> estableció, como deber de los Estados “garantizar que la adopción de

---

<sup>287</sup> Organización de los Estados Americanos, Convención Interamericana contra toda forma de discriminación e intolerancia, Ag/ReS. 2804 (XLIII-o/13), aprobada en la segunda sesión plenaria, celebrada el 5 de junio de 2013. Artículo 1,1. Disponible en: [http://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/Ag-ReS\\_2804\\_XLIII-o-13.pdf](http://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/Ag-ReS_2804_XLIII-o-13.pdf). Recuperado el: 02 septiembre, 2020.

medidas de cualquier tipo, incluidas aquellas en materia de seguridad, no discriminen directa ni indirectamente a personas o grupos de personas por ninguno de los criterios mencionados en el artículo 1,1 de esta Convención”.

En esa oportunidad, ha sido criado un Comité Interamericano para la Prevención y Eliminación del Racismo, la Discriminación Racial y todas las formas de Discriminación e Intolerancia.

Estos tratados de derechos humanos y planes de acciones han influido en un número creciente de Constituciones nacionales que asumieron en sus textos los derechos consagrados por los primeros, como es el caso de Brasil. Y aunque no tengan fuerza de ley, deben ser contemplados como principios generales del derecho y, en esa condición, orientar la interpretación y la producción legislativa interna.

Como la historia de esos últimos siglos demuestra, los derechos humanos constituyen una clase mutable. Su rol continúa a modificarse con el cambio de las condiciones históricas, o sea, de las necesidades y de los intereses, de los grupos dominantes, de los instrumentos disponibles para la concretización de esos derechos de las transformaciones técnicas etc.

De todos modos, “la libertad y la igualdad no son un dato de la realidad, sino un ideal a perseguir; no son una existencia, sino un valor; no son un ser, sino un deber” advierte Bobbio<sup>288</sup>. Es decir, proclamar un derecho no es disfrutarlo efectivamente. Es, antes, expresar la pretensión de contar con una legislación que asegure derechos, que los proteja, que los haga exigibles. En este aspecto, si el siglo XX fue la época de los derechos humanos, su triunfo es paradójico, ya que, paralelamente a la consolidación y proliferación de tratados y documentos internacionales, hubo una profundización en las desigualdades e injusticias, ampliando progresivamente la separación económica y social entre los polos del Sur y del Norte<sup>289</sup>.

Es verdad que las convenciones y pactos citados han generado una cultura jurídica que fortalece las reivindicaciones regionales. Pero no es raro que las deliberaciones internacionales se conviertan en mera retórica en los Estados-Miembros,

---

<sup>288</sup> BOBBIO, Norbert. *A Era dos Direitos*. 9a ed., Traducción Nelson Coutinho, Elsevier, Rio de Janeiro, 2004, p. 29.

<sup>289</sup> HERRERA FLORES, Joaquin. *La reinención de los derechos humanos*. Atrapasueños, Sevilla, 2008, p. 69.

pues, además de la existencia de obstáculos culturales, los cambios propuestos se deparan con dificultades de ajustarse a modelos de desarrollo político-económico excluyentes, es decir, no compatibles con los derechos humanos. Las estadísticas revelan la baja representatividad de las mujeres en las esferas del poder, la feminización de la pobreza y una persistente violencia doméstica y sexual y que aún cuenta con una expresiva indiferencia social. Además de la discriminación, la violencia también sacrifica las minorías LGBT+.

Se buscásemos el sujeto que disfruta esos derechos, ellos se concentran en el hombre heterosexual, blanco y urbano. Es el que aún concentra la dignidad abstracta de la humanidad<sup>290</sup>. Por eso, pese a los progresos en términos de políticas y derechos en favor de las mujeres y de las personas LGBT, ellos permanecen sensibles a los Estados. Tanto es así que, en paralelo a la creación y la evolución de los derechos en favor de la igualdad y de la no discriminación, presenciamos una fuerte reacción de grupos conservadores contrarios a los avances, cuya narrativa se basa en los valores de la familia denominada tradicional.

Douzinas<sup>291</sup> atribuye la recalcitrante violación a los derechos humanos de los que pertenecen a una clase distinta en género, color o sexualidad, por ejemplo, a una visión humanista sobre la cual reposan los derechos humanos, basada sobre una esencia universal del ser que, ajeno a las distinciones, se equipara a los demás en virtud de su arbitrio, razón y alma. Es un ser abstracto, visto que poco importan su historia, necesidades o deseos. Fukuyama<sup>292</sup> bien exprime esa ideología dominante cuando localiza la calidad esencial del ser humano en un factor, el Factor X, ignorando las singularidades – género, color de la piel, clase social, formación cultural etc. – que conforman a cada uno. Es decir, justamente las peculiaridades que definen nuestra identidad están excluidas de lo que integra el humano. Tal tesis se alinea con la

---

<sup>290</sup> DOUZINAS, Costas. As muitas faces do Humanitarismo. *Direito & Práxis*. Vol. 06, N. 11, 2015, traducción Carolina Alves Vestena p. 375-424, p. 378.

<sup>291</sup> DOUZINAS, Costas. As muitas faces do Humanitarismo. *Direito & Práxis*. Vol. 06, N. 11, 2015, traducción Carolina Alves Vestena p. 375-424, p. 378.

<sup>292</sup> “Cuando nosotros quitamos todas las características contingentes y accidentales de una persona, permanece alguna calidad humana esencial por debajo que es digna de un cierto nivel mínimo de *respeto* – llámela de Factor X. Color de la piel, apariencia, clase social y riqueza, género, formación cultural y hasta los talentos naturales de una persona son todos accidentes de nacimiento relegados a la clase de las características no esenciales. FUKUYAMA, Francis. *Our Posthuman Future: Consequences of the Biotechnology Revolution*. Farrar, Straus and Giroux, New York, 2002, p. 150.

percepción de Rawls<sup>293</sup>, que considera que los principios de justicia solamente son pasibles de concordancia entre los que desconocen los talentos, las necesidades y deseos específicos de cada cual, que deben estar ocultos bajo el “velo de ignorancia”.

Efectivamente, no se puede confundir derecho reivindicado y derecho reconocido. Incluso las libertades civiles y políticas, los derechos sociales y económicos concretizados no lo fueron en virtud de los conlances internacionales, sino de las luchas trabadas en contra de los poderes establecidos, que traen, en su fuerza instituyente, la posibilidad de transformación del *status quo*.

Es verdad, por otro lado, que el lenguaje de los derechos humanos presta una fuerza peculiar a las reivindicaciones de los movimientos que demandan para sí y para los otros la satisfacción de nuevas necesidades materiales y morales<sup>294</sup>. Ellos deben servir para aumentar nuestra potencia y capacidad de actuar en el mundo, basada en “una nación política ciudadana siempre en tensión con las tendencias que tienden a reificar, es decir, a cosificar las relaciones sociales”, en las palabras de Herrera Flores<sup>295</sup>. La aparición y la concreción de los derechos dependen de las prácticas, las reivindicaciones y las iniciativas sociales de personas y grupos que han quedado marginalizados del proceso del reconocimiento o de la concreción de los derechos ya positivados.

De este modo, el desafío es actuar para que los derechos reconocidos produzcan políticas públicas eficaces que promuevan el cambio en los graves indicadores sociales en favor de la equidad. En ese punto, la noción de género es fundamental para la comprensión de los indicadores sociales sobre la predominante subordinación de las mujeres en mundo actual y la discriminación de las minorías sexuales.

### **3.5 Resumen del capítulo**

En este capítulo, al tratar los conceptos de género y diversidad elegidos para los recortes defendidos en esta tesis, esta delimitación permite verificar de dónde provienen

---

<sup>293</sup> RAWLS, John. *Uma teoria da Justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 14.

<sup>294</sup> BOBBIO, Norbert. *A Era dos Direitos*. 9a ed., Trad. Nelson Coutinho, Elsevier, Rio de Janeiro, 2004, p.09.

<sup>295</sup> HERRERA FLORES, Joaquin. *La reinvenção de los derechos humanos*. Atrapasueños, Sevilla, 2008, p. 69.

estas discusiones y hacia dónde conducen, en general, y en el caso de este trabajo en particular.

Además, las ideas concebidas en este capítulo, a saber, género, feminismos – especialmente en relación con la perspectiva decolonial – los derechos de las mujeres y también de poblaciones más pequeñas, como la comunidad LGBTQ+ etc., reflejan la necesidad de situarse tanto en el campo de la teoría, como es el caso, como en lo que respecta a las prácticas educativas, como se verá más adelante, cómo estos conceptos son aprehendidos en su relación con la educación en Brasil.

En el próximo capítulo, que abre la segunda parte de este trabajo, abordaremos cómo el *homeschooling* y la educación religiosa, especialmente en las escuelas públicas, han dirigido, en cierta medida, estos debates, de hecho, al retroceso de la difusión de una visión única del mundo, basada en la moral, especialmente, en la moral cristiana occidental, tan lejos de la decolonialidad defendida en este estudio.



## SEGUNDA PARTE

### CAPÍTULO 4 – EDUCACIÓN EN EL HOGAR Y EDUCACIÓN RELIGIOSA EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS: RETROCESOS EN LA EDUCACIÓN BRASILEÑA

---

Este capítulo presenta, primero, y luego el capítulo que aborda la educación desde una perspectiva constitucional, las cuestiones relacionadas con el llamado *homeschooling*, las tesis defendidas por los simpatizantes de esta modalidad, además de los ideales de sus oponentes, sus discusiones y posiciones.

En el mismo sentido, más adelante, al presentar la inserción de la educación religiosa en las escuelas públicas de Brasil, este capítulo también se ocupa de demostrar cómo esta “disciplina” ingresó al currículo escolar y cómo su mantenimiento, aún hoy, impacta la vida de los alumnos y la lucha por el acceso a una educación laica y de calidad.

#### 4.1 Educación en el hogar

La universalización del acceso a la educación formal para todos los niños y adolescentes fue una de las consignas que movilizó a la sociedad brasileña tan pronto como se promulgó la Constitución de 1988. A pesar de eso, crece en el país la defensa de la educación en el hogar, basada en la transmisión de conocimiento en el espacio doméstico a través de educadores o mediante la contratación de profesores y tutores privados.

A lo largo de los siglos, el derecho de las madres y los padres sobre la educación de sus hijos fue reducido paulatinamente por los reglamentos escolares. Creada como una institución organizada formalmente, con competencias específicas para transmitir contenidos a las nuevas generaciones, la escuela asumió el rol de promotora del aprendizaje. El Estado también utilizó la escuela para formar una unidad nacional a través del lenguaje. De protagonista, la familia pasa a ser de apoyo. Escuela y familia

comienzan a compartir la responsabilidad por la educación de los niños y jóvenes, negociando las cargas de cada uno, en una relación que se reconfigura con el tiempo<sup>296</sup>.

La afirmación de la escuela pública gratuita y obligatoria se llevó a cabo a través de un proceso lento. Muchas familias en Brasil se resistieron a la idea de enviar a sus hijos a la escuela pública, ya sea por la deficiencia de sus instalaciones, o por la convivencia entre alumnos de diferentes segmentos sociales, o incluso por miedo moral al encuentro de niños y niñas, especialmente de niñas. El Estado, por su parte, reaccionó afirmando que la instrucción y la educación no constituían un “derecho del poder patriótico”, sino una carga y un deber cuyo cumplimiento correspondía al Estado exigir como “primera condición del orden y el progreso”<sup>297</sup>.

Nuevos conceptos, pues, surgen a partir de la institucionalización de la escuela: educación formal e informal<sup>298</sup>. El Estado, a través de instituciones públicas y privadas, está a cargo de la educación formal; la familia, con la sociedad, de la educación informal. La educación formal comprende el sistema educativo con un alto grado de institucionalización. Se estructura, cronológica y jerárquicamente, en diferentes niveles, y se comprende, de manera progresiva, desde la educación infantil hasta los niveles educativos superiores a través de la certificación del desempeño. Debe ser garantizado de forma universal, obligatoria y gratuita directamente por el Estado o por instituciones educativas privadas. Lo informal implica el intercambio de conocimientos, experiencias, valores y actitudes que se dan en estos ámbitos de manera permanente. Después de todo, la educación se da por la capacidad humana de acumular conocimientos, experiencias, habilidades y actitudes y la posibilidad de transmitirlos a otros individuos.

---

<sup>296</sup> CANEDO. Maria Luiza. *Família e escola: interações densas e tensas*. Appris, Curitiba, 2018, s/p. e-pub.

<sup>297</sup> ENSINO OBRIGATÓRIO. *Jornal A Instrução Publica*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 22, p. 171- 172, 1873, *apud* CHAVES VASCONCELOS, Maria Celi. A educação doméstica no Brasil de oitocentos. *Revista Educação em Questão*, Natal v. 28, n. 14, p. 24-41, jan./jun. 2007, p. 38.

<sup>298</sup> También se habla de educación no formal, que engloba toda actividad educativa organizada de forma sistemática, pero al margen de la enseñanza oficial y que tiene por objeto facilitar el aprendizaje de determinados contenidos por parte de determinados grupos de niños, jóvenes o adultos, pero sin certificación oficial. XIMENES, Salomão. O que o direito à educação tem a dizer sobre “Escola Sem Partido”? P. 50-58. *In: A ideologia do Movimento Escola Sem Partido - 20 autores demonstram o discurso*. 1ª ed., Ação educativa, São Paulo, 2016, p. 54.

El prestigio adquirido por el sistema escolar permitió a las familias reducir su presencia en la educación de los hijos, pasando a ocupar, con la sociedad, un papel complementario.

La obligatoriedad de la educación formal constituye un logro del derecho a la educación, dado su propósito de ofrecer educación básica a toda la población para que pueda gozar de los beneficios inherentes a este derecho – el pleno desarrollo de la persona, su preparación para el ejercicio de ciudadanía y sus calificaciones para el trabajo. La escolarización obligatoria también puede concebirse como un poderoso instrumento para una mayor plenitud e igualdad entre sujetos<sup>299</sup>. Además de evitar mayores desigualdades, la educación es uno de los instrumentos disponibles para superarlas.

Aunque considerada un logro, la educación escolar obligatoria se convirtió en objeto de varias críticas, dando lugar al movimiento a favor del *homeschooling*, modalidad así conocida en la versión inglesa.

#### **4.1.1 El movimiento de educación en el hogar**

La educación en el hogar, en su forma actual, se originó en los Estados Unidos de América. John Holt, uno de los principales promotores de la desescolarización, ya defendía en 1900 las “escuelas libres”, que daban total libertad en los contenidos y ritmos de aprendizaje. En palabras de Holt<sup>300</sup>, “las escuelas no tienen el poder de vida o muerte sobre los niños, pero tienen suficiente para causarles dolor, físico y mental, para amenazarlos, asustarlos y humillarlos”. La escuela fue acusada de ser incapaz de formar personas más sabias, capaces y libres.

Bajo la influencia de este movimiento, varios países comenzaron a admitir la educación doméstica<sup>301</sup>. En esta modalidad, son, en principio, las madres y los padres -o

---

<sup>299</sup> SACRISTÁN, G. *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. 3ª ed., Morata, Madrid, 2005, p. 60

<sup>300</sup> SACRISTÁN, G. *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. 3ª ed., Morata, Madrid, 2005, p. 60.

<sup>301</sup> La educación en el hogar no autoriza la desescolarización. La educación en el hogar no debe confundirse con la desescolarización. Este, además de negar la importancia de las instituciones educativas, desprecia los currículos programáticos, las evaluaciones periódicas y los contenidos previamente establecidos por los educadores, siendo el niño el principal agente de su propio aprendizaje, controlando su forma de aprender.

tutores- quienes asumen la responsabilidad directa de la educación formal de los niños<sup>302</sup>. La familia es copartícipe en la formación educativa de los hijos, lo que hace que muchos asuman que debe tener plena autoridad sobre la educación de los hijos, con poca o ninguna regulación estatal a través de la educación en el hogar. Si bien los críticos de la idea de educación en el hogar expresan temor al monopolio de la educación por parte de la familia, evangélicos, católicos y neoconservadores apuestan por esta modalidad como alternativa a la educación formal.

La expansión de la educación en el hogar se abordó de diferentes maneras, con diferentes grados de intervención estatal. La mayoría de las opciones que se ofrecen son de carácter político-conservador y cristiano<sup>303</sup>. Sus defensores están en sintonía con los teóricos liberales, en la medida en que critican la intervención estatal en la educación familiar, argumentando que, si bien corresponde a los gobernantes administrar un sistema de leyes, corresponde al Estado invocar deberes o abstenciones que interfieran con la libertad individual de los súbditos, defendiendo incluso la no obligatoriedad y no regulación de la enseñanza. El modelo propuesto consistiría en una educación de mercado, como un acuerdo voluntario entre los interesados, se adhieran o no al servicio ofrecido<sup>304</sup>. En este modelo, la educación en el hogar sería una alternativa de transición hasta la erradicación total de la educación obligatoria.

Estados Unidos concentra el mayor número de investigaciones sobre el tema y el mayor contingente de *homeschoolers*. La Corte Suprema del país no se pronunció al respecto, sin embargo, según los defensores de esta práctica, se trata de un derecho protegido por la Primera Enmienda – o cláusula del libre ejercicio – y por la Decimocuarta Enmienda – o cláusula del debido proceso legal –, lo que habría dado

---

<sup>302</sup> Se estima que actualmente hay alrededor de 60 países que practican la educación en el hogar de manera legal. No hay un número preciso de cuántas personas son educadas en casa, pero la mayoría se encuentran en Estados Unidos, Sudáfrica, Rusia, Reino Unido, Canadá, Australia y Francia, respectivamente. PADILHA VIEIRA, André de Holanda. “*ESCOLA? NÃO, OBRIGADO*”: *Um retrato do Homeschooling no Brasil*. Monografía (graduação). Instituto de Ciências Sociais. Universidade de Brasília, 2012. Disponible em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/3946/1/2012\\_AndredeHolandaPadilhaVieira.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/3946/1/2012_AndredeHolandaPadilhaVieira.pdf). Recuperado el: 21 agosto, 2021, p. 13.

<sup>303</sup> También hay sitios web dirigidos a familias inmigrantes judías, musulmanas e, incluso, latinas.

<sup>304</sup> CELETI, F. R. *Educação não obrigatória: uma discussão sobre o estado e o mercado*. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011, p. 61.

lugar al derecho a la intimidad, ambos previstos en la Constitución de ese país<sup>305</sup>. Los intentos exitosos de legalizar el *homeschooling* en USA y en otros países cuentan con el apoyo de diferentes asociaciones que, además de contribuir a estandarizar este modelo, brindan apoyo legal a las familias para su implementación, brindan apoyo pedagógico y ofrecen espacios y eventos para promover la socialización de los niños<sup>306</sup>.

La influencia del movimiento americano traspasó sus fronteras y hoy también se siente con fuerza en Brasil. Es relevante abordar, en este sentido, las motivaciones de este avance.

#### 4.1.2 Las razones dadas para adoptar la educación en el hogar

Los defensores de este modelo educativo no ignoran la importancia de la educación. Aun así, parte de la popularidad del movimiento se debe al desinterés de quienes están dispuestos a dedicarse a la educación integral de sus hijos sin mayores logros, creyendo únicamente en la superioridad de este método.

Las razones para abogar por la educación en el hogar son diversas. En su aparición, alrededor de la década de 1970, sus practicantes tenían una orientación humanista, libertaria y pedagógica. A partir de la década de 1980 surgieron razones ideológicas, conservadoras y religiosas, específicamente cristianas fundamentalistas. A partir de la década de 1990 adquieren otras connotaciones, aunque no hay uniformidad

---

<sup>305</sup> PRADO DE ANDRADE, Édison. *Educação Domiciliar: encontrando o Direito*. V. 28, N. 2 (83) | Maio/Ago. 2017, p 172-192. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/pp/a/S4RmdxXpsYjwZwmJLNDmPZg/?format=pdf&lang=pt>. Recuperado el: 20 agosto, 2021, p. 174.

<sup>306</sup> La *Homeschool Legal Defense Association* (HSLDA) es una asociación reconocida creada en 1983 para brindar asistencia legal a las familias protestantes que han optado por la educación en el hogar. Pertenece a Michael Farris, probablemente el defensor más conocido de la educación cristiana en el hogar en el país. Según Moran (p. 1064), la HSLDA se ha convertido en el instrumento más poderoso y activo de los adeptos religiosos de esta modalidad de enseñanza. Debido a su desempeño, las leyes estatales se han vuelto gradualmente más indulgentes, renunciando a las pruebas de evaluación estandarizadas para los estudiantes de educación en el hogar e incluso notificando al Estado la intención de proporcionar educación en el hogar. RIBEIRO BARBOSA, Luciane Muniz. *Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola?* USP, São Paulo, 2013. Disponible en: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07082013-134418/publico/LUCIANE\\_MUNIZ\\_RIBEIRO\\_BARBOSA\\_rev.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07082013-134418/publico/LUCIANE_MUNIZ_RIBEIRO_BARBOSA_rev.pdf). Recuperado el: 01 agosto, 2021, p. 102. En Brasil, se destaca la Associação Nacional de Ensino Domiciliar (ANED), cuyos objetivos son luchar por la regulación legal de la educación en el hogar, promover la educación en el hogar con la opinión pública y promover el contacto, el intercambio de experiencias y la cooperación entre los miembros.

entre los estudiosos. Parte de los estudios enfatiza las motivaciones religiosas, otra se enfoca en aspectos pedagógicos.

A partir de la recopilación de resultados realizada entre 1988 y 2008 en diferentes países, Spiegler<sup>307</sup> encontró aspectos religiosos, académicos y sociales como motivos para adoptar el *homeschooling*. Están relacionados, en mayor o menor medida, con preocupaciones por el entorno escolar, especialmente el *bullying*, con desajustes psicosomáticos o fobia escolar, con el interés por impartir instrucción moral y religiosa a los hijos, con la insatisfacción con la instrucción escolar, con el interés de lazos familiares, socialización inapropiada en la escuela, clases numerosas, aprendizaje insuficiente, manejo deficiente de los niños con necesidades especiales y falta de espacio suficiente para satisfacer las necesidades individuales de los niños.

También existe interés por la enseñanza individualizada orientada a un mejor rendimiento académico<sup>308</sup>. Este objetivo se explica con base en estudios realizados por Ray, quien atribuye un mejor desempeño a los estudiantes educados en casa. Ray<sup>309</sup> afirma que estos jóvenes demuestran niveles de sociabilidad normales y por encima del promedio, con rasgos de liderazgo, autoconocimiento, autoestima, participación en servicios comunitarios, entre otros.

En cuanto a la socialización de los niños, G. Medlin<sup>310</sup> afirma que estos participan activamente en las rutinas diarias de sus comunidades, relacionándose con diferentes tipos de personas; generalmente disfrutan de una buena autoestima y tienden

---

<sup>307</sup> SPIEGLER, Thomas. *Parents' motives for home education: The influence of methodological design and social context*. International Electronic Journal of Elementary Education Vol. 3, Issue 1, October, 2010. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1052440.pdf>. Recuperado el: 02 agosto, 2021, p. 64.

<sup>308</sup> RIBEIRO BARBOSA, Luciane Muniz. *Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola?* USP, São Paulo, 2013. Disponible en: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07082013-134418/publico/LUCIANE\\_MUNIZ\\_RIBEIRO\\_BARBOSA\\_rev.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07082013-134418/publico/LUCIANE_MUNIZ_RIBEIRO_BARBOSA_rev.pdf). Recuperado el: 01 agosto, 2021, p. 124.

<sup>309</sup> Los estudiantes educados en el hogar obtuvieron puntajes entre un 15 y un 30 % más que los jóvenes que asistieron a escuelas públicas en los Estados Unidos, según se verificó en “pruebas de rendimiento”. Un estudio publicado en 2015 encontró que los niños negros que recibieron educación en el hogar lograron puntajes en las pruebas entre un 23 y un 42 % más altos que los que asistieron a escuelas públicas.

<sup>310</sup> G. MEDLIN, Richard. Homeschooling and the Question of Socialization Revisited. *Peabody Journal of Education: Issues of Leadership, Policy, and Organizations*. Vol. 88, n°. 3. Disponible en: <https://www.stetson.edu/artsci/psychology/media/medlin-socialization-2013.pdf>. Recuperado el: 22 agosto, 2021, s/p.

a tener menos problemas de comportamiento que otros estudiantes; aún pueden ser más maduros socialmente y tener mejores habilidades de liderazgo, por lo que no hay compromiso con la socialización.

Según Morton<sup>311</sup>, la educación en el hogar en Inglaterra es una opción “natural” en comparación con las estructuras falsas y restrictivas de la educación escolar; es una elección “social” relacionada con el deseo de transmitir ciertos valores morales y sociales; y un último recurso para el bienestar del niño. La perspectiva “natural” refuta el estilo de vida agotador y consumista, las estructuras sociales convencionales y un sistema considerado opresor. Es la educación que se adapta a una forma de vida poco convencional. A diferencia de los educadores domésticos “naturales”, el segundo grupo no rechaza la educación formal; sus problemas radican en los valores presentes en la escuela y la mala influencia que pueden ejercer sobre sus retoños. Las familias, en su mayoría cristianas, tienen como objetivo evitar que sus hijos interioricen valores que no están en consonancia con los suyos. La mayoría sigue un programa educativo típicamente importado de los EE. UU.<sup>312</sup>. Por último, existen entidades familiares que adoptan el *homeschooling* como último recurso para evitar una posible ruptura emocional del niño derivada del *bullying* o de necesidades especiales.

El grupo, por tanto, es heterogéneo. A pesar de estas diferencias, todas las familias vieron a sus hijos en su individualidad. Si bien la mayoría reconoce que hay familias para las que la educación en el hogar no es apropiada, todos expresaron una falta de interés en soluciones que vayan más allá de la satisfacción individual de sus hijos.

La adopción del *homeschooling*, los límites, los modos y sus formas de control ya han sido objeto de disputa legal en diferentes países, habiéndose admitido bajo ciertas condiciones. También en estas disputas, uno de los principales motivos de su adopción radica en el derecho de las madres y los padres a asegurar a sus hijos una formación educativa compatible con sus convicciones religiosas.

---

<sup>311</sup> MORTON, Ruth. *Home education: constructions of choice*. International Electronic Journal of Elementary Education Vol. 3, Issue 1, October, 2010, p. 45-56. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1052483.pdf>. Recuperado el: 03 agosto, 2021, p. 48.

<sup>312</sup> MORTON, Ruth. *Home education: constructions of choice*. International Electronic Journal of Elementary Education Vol. 3, Issue 1, October, 2010, p. 45-56. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1052483.pdf>. Recuperado el: 03 agosto, 2021, p. 51.

En la demanda relativa a la Decisión 80/2014<sup>313</sup>, dictada por el Tribunal Constitucional de Bélgica (*Cour Constitutionnelle*), los demandantes reclamaron la anulación de varias disposiciones del Decreto de la Comunidad Flamenca que regulaba la educación en el hogar, en vista del riesgo de siendo privados de convertirse en judíos religiosos y de acuerdo con las exigencias de su creencia judía ortodoxa. La Corte entendió que

“La libertad de educación incluye la enseñanza en el hogar o en una institución no acreditada por el estado. Los padres son libres de elegir la forma de educación de sus hijos; sin embargo, esta libertad de elección debe interpretarse considerando, en primer lugar, el interés del niño y su derecho fundamental a la educación, y, en segundo lugar, el cumplimiento del requisito de la educación obligatoria”<sup>314</sup>.

En el caso de *Wisconsin v. Yoder*, 406 EE. UU. 205<sup>315</sup>, la Corte Suprema de los Estados Unidos de América dictaminó que

“El interés del Estado en garantizar la educación universal a la población debe sopesarse cuando interfiere con derechos fundamentales como, por ejemplo, el derecho de los padres a educar a sus hijos de acuerdo con sus convicciones religiosas. Habiendo demostrado que la educación obligatoria, a partir de cierta edad, pone en grave riesgo la libertad de los padres, corresponde al Estado demostrar más adecuadamente cómo puede verse afectado su interés.”

La polémica llegó a la Corte cuando miembros de la religión Old Order Amish fueron acusados de violar una ley que ordenaba la educación obligatoria, en una institución pública o privada, para niños hasta los dieciséis años, la cual fue desoída por los responsables. El tribunal estatal dictaminó que la ley infringía la libertad de religión de la familia (Cláusula 38 de libre ejercicio) prevista en la Primera Enmienda, aplicable a los estados en virtud de la Enmienda 14, que la Corte Suprema confirmó<sup>316</sup>.

---

<sup>313</sup> Inteiro teor da decisão: <http://www.const-court.be/public/f/2014/2014-080f.pdf>.

<sup>314</sup> Supremo Tribunal Federal. *Boletim de jurisprudência internacional*. Vol. 2, março, 2018, p. 14.

<sup>315</sup> Inteiro teor da decisão (não oficial): <https://supreme.justia.com/cases/federal/us/406/205/case.html>. Data de la Decisión: 15/05/1972.

<sup>316</sup> Supremo Tribunal Federal. *Boletim de jurisprudência internacional*. Vol. 2, março, 2018, p. 19.



Tales decisiones respaldan actualmente el reclamo hecho en Brasil. La ampliación del debate en el contexto nacional llevó el examen del derecho a la educación en el hogar al Supremo Tribunal Federal, para que el Tribunal evaluara su constitucionalidad, legitimando una experiencia que ha sido practicada cada vez más por varias familias sin la aprobación de la ciudadanía poder y de la legislación nacional.

#### **4.2 Educación en el hogar Brasil y la cuestión legal**

La expansión del derecho a la educación en Brasil ha cobrado fuerza en las últimas décadas, legitimando la institución escolar como lugar de formación del individuo. En 2015, sin embargo, hubo un cambio en los temas relacionados con este derecho con el surgimiento de debates en torno al derecho a la educación en el hogar.

La educación, como derecho fundamental, se caracteriza por la universalidad, la igualdad y la indisponibilidad. En Brasil, es deber del Estado garantizar la educación básica gratuita y obligatoria a los niños y adolescentes de 4 a 17 años (art. 208, I, CF/1988), no estando en el ámbito de la libertad del sujeto o de su familia si elude tal obligación, ya que la omisión o negligencia en su cumplimiento implica la responsabilidad de la autoridad competente (art. 208, 29, CF/1988). Para garantizar que ningún niño deje de asistir a la educación obligatoria, el legislador constitucional determinó que el Poder Público debe realizar un censo de los estudiantes y velar, junto con la familia y los tutores, por su asistencia a la escuela (art. 208, §3, CF).

Reglamentando las disposiciones constitucionales, la LDB dispuso que la educación escolar debe desarrollarse, predominantemente, a través de la enseñanza en sus propias instituciones (art. 1, § 1). La Ley no impone, de forma taxativa, la necesidad de escolarización del hijo. Pero esto se desprende claramente del art. 6, que establece el “deber de los padres o tutores de matricular a los niños en la educación básica a partir de los 4 (cuatro) años de edad”. El ECA también exige la inclusión en la escuela, determinando que “los padres o tutores tienen la obligación de inscribir a sus hijos o alumnos en el sistema escolar regular” (art. 55), incumbiéndoles “vigilar su asistencia y rendimiento escolar” (art. 55, V). A su vez, el Código Penal tipifica como delito de abandono intelectual “la falta, sin justa causa, de proporcionar la educación primaria a un hijo en edad escolar” (art. 246).

Vieira<sup>317</sup> estima que, a pesar de la falta de una ley que lo autorice, había, en 2012, unas 700 familias adeptas a la educación en el hogar. Son familias, en general, formadas por matrimonio, autodenominadas cristianas, que acumulan más años de escolaridad que el promedio de la población brasileña y viven en las regiones más pobladas del país. La difusión de la práctica de la enseñanza en el hogar es liderada por líderes religiosos evangélicos que actúan en grandes centros urbanos, con penetración en ciudades pequeñas y medianas del interior<sup>318</sup>. Tal perfil denota la influencia que la moral cristiana ejerce en la cultura nacional desde su implementación durante el Brasil colonial.

En un trabajo de posgrado realizado por Ribeiro Barbosa<sup>319</sup>, el autor expone las experiencias de cuatro familias brasileñas que retiraron a sus hijos de la escuela, eligiendo enseñarlos en casa. En sus valoraciones, la escuela tiene fallas no solo en su deber de educar, sino también en ofrecer una sana socialización a los niños, ya que los segrega por edad y clase económica, además de presentar un contexto propicio para la violencia. También critican la formación moral que promueve la escuela, contraria a los valores familiares, y defienden que la socialización de los niños puede darse en otros ambientes y con personas de distintas edades.

El movimiento a favor de la educación en el hogar en Brasil cuenta con el apoyo de la Asociación Nacional de Educación en el Hogar (ANED)<sup>320</sup>, cuyo representante declaró, como justificación de la educación en el hogar, “los principios de fe de la familia, mala calidad del ambiente escolar, mala calidad de docencia, además del

---

<sup>317</sup> PADILHA VIEIRA, André de Holanda. “*ESCOLA? NÃO, OBRIGADO*”: *Um retrato do Homeschooling no Brasil*. Monografía (graduação). Instituto de Ciências Sociais. Universidade de Brasília, 2012. Disponible en: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/3946/1/2012\\_AndredeHolandaPadilhaVieira.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/3946/1/2012_AndredeHolandaPadilhaVieira.pdf). Recuperado el: 21 agosto, 2021, p. 7.

<sup>318</sup> RIBEIRO BARBOSA, Luciane Muniz. *Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola?* USP, São Paulo, 2013. Disponible en: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07082013-134418/publico/LUCIANE\\_MUNIZ\\_RIBEIRO\\_BARBOSA\\_rev.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07082013-134418/publico/LUCIANE_MUNIZ_RIBEIRO_BARBOSA_rev.pdf). Recuperado el: 01 agosto, 2021, p. 30.

<sup>319</sup> RIBEIRO BARBOSA, Luciane Muniz. *Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola?* USP, São Paulo, 2013. Disponible en: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07082013-134418/publico/LUCIANE\\_MUNIZ\\_RIBEIRO\\_BARBOSA\\_rev.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07082013-134418/publico/LUCIANE_MUNIZ_RIBEIRO_BARBOSA_rev.pdf). Recuperado el: 01 agosto, 2021, p. 30.

<sup>320</sup> Disponible en: <https://www.aned.org.br/index.php/sobre-nos/quem-somos-aned>. Recuperado el: 22 noviembre, 2021.

adocinamiento ideológico”<sup>321</sup>. La presencia mayoritaria de conservadores religiosos entre los educadores en el hogar se debe en gran medida a la influencia y las actividades de la Asociación de Defensa Legal de la Escuela en el Hogar (HSLDA). El mayor grupo de defensa de la educación en el hogar, la entidad, auto identificada como una organización cristiana, trabaja en todo el mundo para reducir los requisitos para esta modalidad y la supervisión estatal.

La discusión llegó al Supremo Tribunal Federal en 2015. El interesado, un menor de edad, presentó una demanda contra el Departamento de Educación luego de que se le negara el derecho a ser educado en casa, y tuvo que registrarse para asistir al sistema escolar regular. Como motivo de consulta argumentó que “la interacción con alumnos de diferentes edades no refleja un criterio ideal de convivencia y socialización, ni por aspectos sociales, ni por aspectos morales, ni por aspectos religiosos e incluso sexuales”<sup>322</sup>.

La Corte tomó una posición intermedia, al entender que la Constitución no es incompatible, en términos absolutos, con la educación en el hogar<sup>323</sup>. Asimismo, consideró que la familia, la sociedad y el Estado deben garantizar la convivencia familiar y comunitaria de los niños, niñas y adolescentes, siendo inadmisibles las especies desescolarización radical (desescolarización radical), desescolarización moderada (desescolarización moderada) y educación domiciliaria pura, por negar la participación solidaria. Del Estado, ya sea en el establecimiento de los planes de

---

<sup>321</sup> Disponible en: <https://oabdf.org.br/noticias/destaque/educacao-domiciliar-e-uma-tendencia-exponencial-afirma-ricardo-iene-presidente-da-aned-2>. Recuperado el: 12 septiembre, 2021.

<sup>322</sup> Supremo Tribunal Federal (STF), Recurso extraordinario 888.815.

<sup>323</sup> La legislación brasileña prevé la posibilidad de ejercicios de aprendizaje en casa. El Decreto-Ley n.º 1044/1969 (BRASIL, 1969, n. p.), aún en vigor, establece, en el art. 1, “[...] como merecedores de un trato excepcional, los estudiantes de cualquier nivel educativo, portadores de condiciones congénitas o adquiridas, infecciones, traumatismos u otras condiciones mórbidas, determinando trastornos agudos o exacerbados” que puedan caracterizarse por incapacidad física relativa que impida la asistencia a clases regulares, por ocurrencia aislada o esporádica, además de los casos de síndromes hemorrágicos, asma, trastornos reumáticos, casos en que haya sometimiento a tratamiento de correcciones ortopédicas, entre otros. El Decreto-Ley establece, en el art. 29, que, en estos casos excepcionales, la ausencia física de la escuela debe ser compensada con la oferta de “[...] ejercicios domiciliarios acompañados de la escuela, siempre que sea compatible con su estado de salud y las posibilidades del establecimiento” (BRASIL, 1969, s.p.). Se advierte que, en los casos de imposibilidad de asistencia al espacio público, a la escuela, el Estado debe promover medios para que la escuela atienda al alumno en régimen excepcional. No se trata de una opción de educación sin escuela, sino de un esfuerzo por universalizar la escolarización formal de los estudiantes que, permanente o temporalmente, no pueden asistir a un establecimiento formal. Sin embargo, esta legislación aún es objeto de críticas, por considerarla contraria a los procesos inclusivos.

estudios básicos, ya sea en la inspección que deba realizar el poder público. Solo se permite la “educación en el hogar por conveniencia circunstancial”, es decir, cuando la educación en el hogar demuestra ser una “alternativa útil para proporcionar propósitos educativos con la misma o más eficiencia que la escuela”. Se habla entonces de una “educación domiciliaria utilitaria”, que supone una “norma jurídica con supervisión, con evaluaciones periódicas y observancia de los fines y objetivos constitucionales”, lo que exige la regulación de la materia por parte del Poder Legislativo<sup>324</sup>.

La sentencia fue en sentido contrario a lo que había decidido el Tribunal Superior de Justicia<sup>325</sup> en 2002<sup>326</sup>, que negó a los menores, por mayoría, el derecho a permanecer en el hogar la educación proporcionada por sus familias. El Relator del caso, Ministro Francisco Peçanha Martins<sup>327</sup>, consideró en su momento que

“Los hijos no son de los padres, como piensan los autores. Son personas con derechos y deberes, cuyas personalidades deben forjarse desde la adolescencia entre iguales, en la vida social que forma la ciudadanía. Sí, las obligaciones del país son de los padres, garantizar el derecho del niño a la escuela [...]”

A partir de la decisión tomada por el STF, la Cámara de Diputados aprobó, en 2022, el texto básico del Proyecto de Ley 3191/2012, con el objetivo de regular la educación en el hogar en el país a través de modificaciones en el Estatuto del Niño y del Adolescente y en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional. El Proyecto espera el análisis del Senado Federal.

El homeschooling presenta resistencias, generando una serie de críticas, como se verá a continuación.

### **4.3 Oposición a la educación en el hogar**

En el conflicto que plantea el movimiento a favor de la educación en el hogar, hay, por un lado, entidades familiares que reclaman una educación individualizada, libre

---

<sup>324</sup> Supremo Tribunal Federal (STF), RE 888.815/2013.

<sup>325</sup> El Tribunal Superior de Justicia (STJ) es el tribunal encargado de normalizar la interpretación del derecho federal en todo Brasil.

<sup>326</sup> Mandado de Segurança n. 7.047-DF (2001/0022843-7).

<sup>327</sup> Mandado de Segurança n. 7.047-DF (2001/0022843-7).

de los estímulos y convicciones personales y religiosas que no comparten. Por otro lado, los que sintonicen con una propuesta de diversidad educativa. En el centro de ésta se encuentra un interés común y legítimo por educar con el fin de conservar, mejorar y propagar determinados saberes y prácticas sociales. La educación en el hogar está siendo implementada por diferentes tipos de familias y por diferentes razones. Pero a pesar de las buenas intenciones que pueden motivar la educación en el hogar, no se puede excluir la posibilidad de que los responsables supriman la educación formal y que los resultados positivos no se correspondan con los hechos.

Al analizar la realidad estadounidense, West<sup>328</sup> afirma que la explosión de la educación en el hogar no se deriva de las necesidades especiales de los niños. Es una reacción a la laicidad de la escuela, a su liberalismo, a su humanismo, a sus modos feministas de socialización y, en algunos casos, a la existencia misma de las escuelas. En un escenario en el que los responsables tienen autoridad irrestricta para decidir cuánto y qué enseñar, West considera que la ausencia o laxitud de la regulación y supervisión de la educación en el hogar presenta una serie de peligros para los niños y adolescentes. El autor enumera el riesgo de abuso físico no denunciado e inadvertido debido al aislamiento de la familia del niño y la ausencia de supervisión estatal, como en los EE. UU. La escuela, en este aspecto, juega un importante papel preventivo y represor de estas prácticas, considerando que el 95% de las denuncias de maltrato infantil son realizadas por docentes y empleados de la escuela.

También se corre el riesgo de pérdida de la independencia e individualidad del alumno, ya que se le considera en función de sus lazos familiares, en detrimento de una perspectiva igualitaria propuesta para todos los alumnos que habitan el espacio escolar. Finalmente, existen riesgos políticos, ya que los protestantes fundamentalistas que practican la educación en el hogar constituyen un segmento de fuerte compromiso político cuyas acciones apuntan a socavar, limitar o destruir las funciones estatales que interfieren en la familia.

También se cuestionan las tasas de éxito que obtienen los estudiantes en un régimen educativo en la sociedad americana. No existe evidencia sólida de que los

---

<sup>328</sup> Según el autor, la autorización para la educación en el hogar comenzó en 1980, en respuesta a la enorme presión política de las familias religiosas y sus cabilderos. El resultado es una práctica educativa privatizada amplia y completa: WEST, R. L. The Harms of Homeschooling. P. 7-11. *Philosophy & Public Policy Quarterly*. V. 29, n. 3/4, Summer/Fall, 2009, p. 7-10.

estudiantes educados en el hogar se desempeñen peor o mejor en las evaluaciones estandarizadas, ya que no existen requisitos adecuados para realizar estas pruebas en gran parte de los EE. UU.<sup>329</sup>.

G. Medlin<sup>330</sup> ve ventajas en la educación en el hogar: los niños participan activamente en la rutina diaria de sus comunidades y también disfrutan de una variedad de oportunidades sociales fuera de la familia; su conducta está guiada por reglas de conducta, sistemas de creencias y actitudes que resultan en una buena autoestima y menos problemas de conducta; pueden ser más maduros socialmente y tener mejores habilidades de liderazgo; y parecen estar actuando efectivamente como miembros de la sociedad adulta. Sin embargo, algunos estudios sugieren que los niños educados en casa se sienten con pocos amigos y socialmente aislados.

Ari Pirilla<sup>331</sup> sostiene que la educación en el hogar restringe el círculo de relaciones con las que los niños pueden compartir ocupaciones e inquietudes en el curso de su desarrollo intelectual y moral. Además de no estar seguros de que los responsables promuevan este tipo de contacto, se trata de una socialización inducida, desprovista de la aleatoriedad y espontaneidad que ofrece la escuela. Más que eso, la institución escolar permite que el niño se adapte a un entorno social que, de lo contrario, “puede llegar a considerar hostil y agresivo”.

Con respecto a los resultados de la investigación aportados por Ray, que acreditarían el alto rendimiento académico de los alumnos sometidos a *homeschooling*, Lubienski<sup>332</sup> los impugna. Aunque difieren del estudiante típico, su éxito parece estar asociado con un mayor nivel de ingreso familiar y nivel educativo de los padres, y con familias más estables, con mayores tasas de empleo y con la presencia de uno de los padres en el hogar., generalmente la madre. Con tales atributos, es probable que estos

---

<sup>329</sup> WEST, R. L. The Harms of Homeschooling. P. 7-11. *Philosophy & Public Policy Quarterly*. V. 29, n. 3/4, Summer/Fall, 2009, p. 7-10.

<sup>330</sup> G. MEDLIN, Richard. Homeschooling and the Question of Socialization Revisited. *Peabody Journal of Education: Issues of Leadership, Policy, and Organizations*. Vol. 88, n.º. 3. Disponible en: <https://www.stetson.edu/artsci/psychology/media/medlin-socialization-2013.pdf>. Recuperado el: 19 agosto, 2021, s/p.

<sup>331</sup> ARA PINILLA, Ignacio. *La difuminación del objetivo del derecho a la educación*. Dykinson, Madrid, p. 303-305.

<sup>332</sup> LUBIENSKY, Chris. A Critical View of Home Education. *Evaluation & Research in Education*. Vol. 17, n. 2-3, p. 167-178, 2003. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500790308668300>. Recuperado el: 20 agosto, 2021, p. 171.

niños también se desempeñen positivamente, incluso en entornos escolares. Además, los niños que intentaron estudiar en casa y luego volvieron a la escuela están subrepresentados en las encuestas.

Por otro lado, mientras que los niños educados en el hogar forman un grupo cada vez más diverso, que abarca una variedad de filosofías y métodos pedagógicos, los conservadores religiosos cristianos siguen siendo el subconjunto más grande de educadores en el hogar, al menos en los EE. UU.<sup>333</sup>. El fundamentalismo religioso combate una cultura cada vez más secularizada, y la educación en el hogar proporciona un entorno educativo especialmente propicio para reforzar sus principios. Mientras se esfuerza por permanecer inmune al secularismo, el movimiento busca restaurar la centralidad de la religión en la sociedad. Ciertamente, la educación en el hogar se presta a movimientos contraculturales y progresistas. Pero para los fundamentalistas religiosos, la educación en el hogar es una forma poderosa de resistir la cultura contemporánea, cuestionar la autoridad institucional y los profesionales especialistas, mantener el control de los padres y la centralidad familiar, y vincular los temas académicos y religiosos<sup>334</sup>.

---

<sup>333</sup> El término fundamentalista surgió por primera vez en los EE. UU. del siglo XX cuando los cristianos conservadores publicaron una serie de libros titulados *Los fundamentos*, afirmando la ortodoxia cristiana contra el protestantismo liberal y una cultura cada vez más modernista. Un objetivo particular de los fundamentalistas fue la teoría darwiniana de la evolución y su enseñanza en las escuelas. Los fundamentalistas se convirtieron en forasteros marginados, retirándose a sus propias comunidades locales. KUNZMAN, Robert. Homeschooling and religious fundamentalism. *International Electronic Journal of Elementary Education*. Vol. 3. Issue 1, October, 2010, p. 17-28. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/47446888\\_Homeschooling\\_and\\_religious\\_fundamentalism](https://www.researchgate.net/publication/47446888_Homeschooling_and_religious_fundamentalism). Recuperado el: 22 agosto, 2021, p. 18.

<sup>334</sup> “La encuesta reveló una población heterogénea de estudiantes de educación en el hogar y tasas más altas de educación en el hogar por parte de las minorías de lo esperado. El análisis del economista Guillermo Montes de los datos de la enorme Encuesta Nacional de Educación en el Hogar de 2001 reveló que el 70% de los encuestados citaron una razón no religiosa como el principal motivador en su decisión de educar en el hogar. El aumento de la participación en la educación en el hogar entre los afroamericanos ha atraído la atención de los medios en los últimos años. A muchos niños negros les va tan mal en las escuelas tradicionales que los progenitores buscan alternativas. El crecimiento de la educación en el hogar también se puede ver en otros grupos étnicos y religiosos. Los nativos americanos de Virginia y Carolina del Norte fundaron organizaciones de educación en el hogar en un esfuerzo por escapar de las escuelas públicas asimilacionistas y preservar sus valores tradicionales. Un grupo final de estudiantes educados en el hogar que debe mencionarse son los niños involucrados en deportes que requieren entrenamiento, actuación y modelado rigurosos. Mi grupo de educación en el hogar incluye musulmanes, judíos, cuáqueros, bautistas, judíos mesiánicos, paganos, bahá'ís, ateos, agnósticos, católicos, unity, evangélicos, otras denominaciones protestantes y probablemente más. Tenemos afroamericanos, latinos, asiáticos, del Medio Oriente y otras minorías”. GAITHER, Milton. Home Schooling Goes Mainstream. *Education Next*. Vol. 21. N. 3, 2021. Disponible en: <https://www.educationnext.org/home-schooling-goes-mainstream>. Recuperado el: 21 agosto, 2021.

El mayor número de practicantes está formado por conservadores religiosos, a quienes Apple<sup>335</sup> llama “populistas autoritarios”. Luchando contra un mundo que ya no “escucha la palabra de Dios”, los fundamentalistas religiosos y los evangélicos se vuelven cada vez más poderosos, ejerciendo una fuerte influencia en las políticas sociales y educativas de los Estados Unidos.

En Brasil, el tema ganó mayor evidencia al ser sometido al examen del STF. La decisión a favor de la educación en el hogar se dio en un momento de tensión entre el gobierno federal, la clase educativa y la sociedad civil por las propuestas del movimiento denominado Escola Sem Partido, que reivindica la primacía de la familia en la educación de los hijos, con el predominio de los valores morales conservadores. Sus adherentes invierten en ataques al currículo, la autonomía docente, las políticas de inclusión, la gestión y regulación de la educación en nombre de una escuela “no ideológica”, “sin adoctrinamiento”, “sin partido” y “sin género”.

El embrión de esta narrativa está en los discursos de la Iglesia Católica, hoy tomados por segmentos evangélicos ultraconservadores. Este marco conduce a una de las principales críticas a la educación en el hogar, a saber, los obstáculos que este régimen impone a la socialización y la formación de la ciudadanía.

Todas las experiencias de los sujetos contribuyen a la construcción de disposiciones internas que permiten y orientan su participación en la vida social. El ser humano sólo se desarrolla y se hace persona a través de ella; “en los mismos actos y relaciones, nos convertimos en personas y formamos sociedad”, subraya Abrantes<sup>336</sup>. Específicamente en relación con la familia, es allí donde el niño experimenta las primeras relaciones con el otro. Dentro del grupo crea su propia imagen, formando lazos afectivos y culturales que poco a poco van incorporando más a la familia, los amigos, la comunidad y la sociedad. A este proceso de construcción social del sujeto lo llamamos socialización primaria (informal) y secundaria (formal). El primero corresponde a la

---

<sup>335</sup> W. APPLE. Michael. Who needs teacher education? Gender, Technology and the Work of Home Schooling. *Teacher Education Quarterly*. Spring 2007. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?q=stuttering%3a+the+role+of+the+classroom+teacher&pg=11354&id=EJ795159>. Recuperado el: 23 agosto, 2021, p. 115.

<sup>336</sup> ABRANTES, Pedro. Para uma teoria da socialização. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Vol. XXI, 2011, p. 121-139. Disponible en: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2229/2064>. Recuperado el: 17 agosto, 2021, p. 122-125.



transformación del sujeto en un ser social típico; la segunda corresponde a la inserción del individuo ya socializado en nuevos sectores institucionales<sup>337</sup>.

El aprendizaje basado en vínculos afectivos, predominante en la socialización primaria, permite que los niños experimenten emocionalmente las relaciones humanas antes de experimentarlas por sí mismos. Esto es relevante porque, si bien las interiorizaciones futuras no resultan sólo de la experiencia particular del niño, están fuertemente influenciadas por sus experiencias particulares en el mundo doméstico<sup>338</sup>.

La socialización siempre tiene lugar en un contexto de relaciones de poder, argumenta Abrantes<sup>339</sup>. Pero mientras unos premian la originalidad y la creatividad, fomentando mayores niveles de subjetivación, otros conducen a mayores niveles de conformidad, desaprobando el pluralismo de ideas constitucionalmente garantizado. El objetivo es consolidar una línea ideológica que defina el sentido mismo de la familia, que puede comprometer el pleno desarrollo de la persona consagrado en el art. 262 de la DUDH y en el art. 205 de la Constitución brasileña.

La complejidad de la vida moderna requirió que ciertas funciones, antes concedidas exclusivamente a la entidad familiar, fueran redirigidas a otras instituciones. Si bien la autoridad de la familia en la educación de sus hijos es innegable, el Estado juega un papel importante en la garantía de derechos no vinculados a la vida privada o al mercado. A través de la convivencia escolar se comparten valores, emociones y contradicciones de la convivencia social, tendiendo puentes para el respeto a la igualdad y las reglas del juego democrático<sup>340</sup>.

El ambiente escolar no descarta la ocurrencia de conflictos. Su autoridad tampoco es infalible. Sin embargo, es parte de la vida y de la actividad social. Su origen

---

<sup>337</sup> VIEIRA GOMES, Jerusa. *Relações Família e Escola – Continuidade/Descontinuidade no Processo Educativo*. P. 84-92. Disponible en: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_16\\_p084-092\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p084-092_c.pdf). Recuperado el: 20 octubre, 2021, p. 86.

<sup>338</sup> VIEIRA GOMES, Jerusa. *Socialização primária: tarefa familiar? Caderno de Pesquisa*. São Paulo n. 91, p. 54-61, nov. 1994. Disponible en: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/876>. Recuperado el: 27 agosto, 2021, p. 60. role

<sup>339</sup> ABRANTES, Pedro. *Para uma teoria da socialização*. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Vol. XXI, 2011, p. 121-139. Disponible en: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2229/2064>. Recuperado el: 17 agosto, 2021, p. 122-123.

<sup>340</sup> JAMIL CURY, Carlos Roberto. *Educação escolar e educação no lar: espaços para uma polêmica*. In: *Educ. Soc., Campinas*. vol. 27, n. 96 – Especial, p. 667-688, out. 2006, p. 673.

radica en la diferencia de intereses, deseos y aspiraciones, lo que no implica necesariamente el bien o el mal. Entre otras ventajas, el conflicto ayuda a regular las relaciones sociales, permite el reconocimiento de las diferencias, ayuda a definir identidades, enseña a ver el mundo desde la perspectiva del otro y racionaliza estrategias de competencia y cooperación<sup>341</sup>.

Le corresponde a ella coordinar los diferentes códigos adoptados en la familia, en la calle, en la asociación religiosa, etc. Su misión, según Dewey<sup>342</sup>, es estabilizar e integrar presiones antagónicas a través de la interiorización de normas genéricas que lleven a compartir un mínimo ético común, posibilitando la convivencia social. Esta es una propuesta no excluible. Más bien, contempla redes de colaboración entre la escuela, las familias, la comunidad y el Estado, que se unen para establecer políticas educativas.

La protección de la libertad en el seno de la familia fue un tema central en el examen de constitucionalidad de la educación en el hogar, enfrentado en la RE 888.815. Es cierto que, entre las facultades que comprende la autoridad parental, se encuentra el deber de proveer a la educación de los hijos, tal como prevé el art. 229 de la Constitución y en el art. 1634 del Código Civil. Pero, como advierte la doctrina civilista, la potestad jurídica<sup>343</sup> de la madre y del padre en esta atribución debe ir necesariamente encaminada al interés exclusivo del hijo, lo que prevalece sobre la libertad civil de los titulares de la autoridad parental<sup>344</sup>.

El Tribunal Constitucional de Alemania ha refutado la educación en el hogar. La familia del autor pretendía educar a sus hijos en el hogar para transmitir los valores de la comunidad cristiana a la que pertenecían. La reivindicación se fundamentaba en el derecho fundamental a la libertad religiosa y el derecho a decidir sobre la educación de

---

<sup>341</sup> CHRISPINO, Álvaro. *Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/TytpKNQ94yYRNYmhqBXTwxP/?format=pdf&lang=pt>. Recuperado el: 27 agosto, 2021, p. 17.

<sup>342</sup> DEWEY, John. *Democracia y Educación*. 3ª ed., Morata, Madrid, 1998, p. 30.

<sup>343</sup> La potestad jurídica “sólo puede ejercerse teniendo en cuenta la realización del interés jurídico que se le opone, en poder de quien está sujeto a ella”. NUNES DE SOUZA, Eduardo. *Situações jurídicas subjetivas: aspectos controversos*. In: *Civilistica.com*. a.4. n. 1., 2015, p. 13.

<sup>344</sup> BODIN DE MORAES, Maria Celina; NUNES DE SOUZA, Eduardo. *Educação e Cultura no Brasil: a questão do ensino domiciliar*. In: BROCAHDO TEIXEIRA, Ana Carolina; DADALTO, Luciana (org.). *Autoridade parental: dilemas e desafios contemporâneos*. 2. ed. – Editora Foco, Indaiatuba, 2021, e-pub, s/p.

los hijos. La Corte entendió que “[...] la misión del Estado equivale al rol de los padres. Por lo tanto, determinar la asistencia escolar obligatoria de los niños no viola el derecho fundamental de los padres”. La educación escolar es entendida como un medio utilizado por el gobierno para que los niños se conviertan en ciudadanos responsables, capaces de participar en el proceso democrático en una sociedad plural. Esto implica relaciones interpersonales, especialmente con disidentes, tolerancia, asertividad y autodeterminación. Las minorías religiosas no deben cerrar las puertas al diálogo y excluirse de la vida social<sup>345</sup>.

Posteriormente, la Corte reafirmó su entendimiento, al considerar constitucional la ley que sanciona a los responsables de privar a los niños de la asistencia escolar obligatoria. Al sancionar la privación de la educación obligatoria, el Estado protege el desarrollo físico y emocional de los niños, niñas y adolescentes. Desde esta perspectiva, la sociedad en general tiene un interés legítimo en evitar el surgimiento de sociedades paralelas formadas por minorías que comparten un determinado fundamento religioso o ideológico<sup>346</sup>.

El Tribunal Constitucional de España siguió el mismo camino, entendiendo que las convicciones religiosas o morales no liberan la educación escolar. La escuela no impide que las madres y los padres también eduquen a sus hijos y creen centros de enseñanza con proyectos pedagógicos propios. La educación no es un proceso de mera transmisión de conocimientos, sino que pretende posibilitar el libre desarrollo de la personalidad y las capacidades de los educandos y comprender la formación de ciudadanos responsables llamados a participar en condiciones de igualdad y tolerancia, y con pleno respeto a los derechos fundamentales. y libertades de los demás<sup>347</sup>.

Algunas decisiones dictadas en Tribunales extranjeros indican que los reclamos a favor de la educación en el hogar están vinculados a cuestiones de identidad (sociocultural, religiosa), con un esfuerzo por preservar sus características frente a la educación formal estandarizada. Es razonable pensar que algunos procedimientos oficiales son injustos cuando existen expectativas de reconocimiento, lo cual es fundamental para la construcción de la personalidad humana – como afirma la

---

<sup>345</sup> Decisión 1 BvR 436/03. Data de la Decisión 29/04/2003.

<sup>346</sup> Decisión 2 BvR 920/14. Data de la Decisión: 07/11/2014.

<sup>347</sup> Sentencia 133/2010. Data de la Decisión: 02/12/2010; Supremo Tribunal Federal. *Boletim de jurisprudência internacional*. vol. 2, março, 2018, p. 17.

comunidad Amish, por ejemplo –, pero es poco probable que los parámetros ético-culturales familiares, tomados aisladamente, servirá para apoyar la educación en el hogar si la educación en el hogar no contradice la identidad de la comunidad de valores en la que se inserta una familia particular. Si bien el reconocimiento familiar es fundamental para que el sujeto pueda relacionarse intersubjetivamente, es una etapa por superar en el proceso de construcción de la identidad. En otras palabras, el reconocimiento en la familia debe ser solo un punto de partida. Particularmente en Brasil, las familias no han demostrado que pertenecen a comunidades únicas cuyos valores están reñidos con los difundidos por la educación regular<sup>348</sup>.

Así, como ponderaba Gutmann<sup>349</sup>, creer que ciertos estilos de vida son mejores que otros no permite privar a los niños de la posibilidad de conocer y apreciar todas las alternativas posibles para una buena vida en el curso imparable de la formación de la autonomía. Los Estados que renuncian a toda su potestad educativa sacrifican sus instrumentos más “eficaces” y “justificables” para promover el respeto mutuo.

Por otro lado, los derechos y deberes de los padres que forman parte de las demandas de la educación en el hogar descuidan el interés público en la escolarización, ya que privatiza partes de la vida social que antes formaban parte de la esfera pública. Como resultado, el enfoque en el éxito individual de los hijos da la espalda a las preocupaciones colectivas, conspirando para precarizar las escuelas públicas.

La Constitución brasileña de 1969 autorizó explícitamente la educación “en casa” (art. 176). En el actual, que le sucedió, la educación se diseñó sobre una base colectiva, como principios fundamentales del art. 206, tales como “igualdad de condiciones para el acceso y permanencia en la escuela”, “libertad para aprender, enseñar, investigar y difundir el pensamiento, el arte y el saber”, “pluralismo de ideas y concepciones pedagógicas y la convivencia de las instituciones de educación pública y

---

<sup>348</sup> BODIN DE MORAES, Maria Celina; NUNES DE SOUZA, Eduardo. Educação e Cultura no Brasil: a questão do ensino domiciliar. In: BROCAHDO TEIXEIRA, Ana Carolina; DADALTO, Luciana (org.). *Autoridade parental: dilemas e desafios contemporâneos*. 2. ed. – Editora Foco, Indaiatuba, 2021, e-pub, s/p.

<sup>349</sup> GUTMANN, Amy. *La educación democrática*. 2ª ed., Paidós, Barcelona, 2012, p. 52-63.

privada”, lo que denota su repulsión a la segregación del niño a través de la educación en el hogar<sup>350</sup>.

Es importante señalar que, si bien el interés por la educación en el hogar gana notoriedad, persisten altos índices de analfabetismo en el país. Tal déficit representa un desafío social que debe ser superado principalmente por el poder estatal. La educación en el hogar está lejos de ser una opción concreta para gran parte de la población brasileña, ya que sirve a los intereses privados de una minoría que parece ser impulsada por la competencia con el Estado<sup>351</sup>.

Las condiciones para la implementación del derecho a la educación deben tener en cuenta las peculiaridades del país. Asociado a altas tasas de analfabetismo, agravadas por la pandemia de covid-19 y la baja calidad de las escuelas públicas, Brasil también tiene estadísticas serias sobre violencia contra los niños<sup>352</sup>, trabajo infantil<sup>353</sup>, absentismo escolar<sup>354</sup> y desigualdades sociales flagrantes. Es posible afirmar, en este contexto, que el mismo Estado que brinda el servicio escolar de manera deficiente tiende también a monitorear ineficientemente la calidad de la educación en el hogar.

En la práctica, por lo tanto, la educación formal en el hogar somete a los niños y adolescentes a graves riesgos que no deben ser ignorados. Además del posible daño que pueden ocasionar los discursos unilaterales vinculados a la ideología de la familia, que no cuentan con la intervención plural y contradictoria de otros foros críticos, existe el

---

<sup>350</sup> MODESTO, Paulo. *Homeschooling é um prejuízo aos direitos da criança e do adolescente*. *Revista Consultor Jurídico*. 25 de julho de 2019, s/p. Disponible en: <https://www.conjur.com.br/2019-jul-25/interesse-publico-homeschooling-prejuizo-aos-direitos-crianca-adolescente>. Recuperado el: 12 agosto, 2021.

<sup>351</sup> En 2018, o analfabetismo no Brasil compreendia 11,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais (IBGE. 2019. p. 2).

<sup>352</sup> De los 159.000 registros realizados por Disque Derechos Humanos a lo largo de 2019, 86.800 fueron violaciones a los derechos de los niños, niñas o adolescentes, un aumento de casi un 14% respecto a 2018. Disponible en <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/maio/ministerio-divulga-dados-de-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes>. Recuperado el: 18 agosto, 2021.

<sup>353</sup> En 2019, el país tenía 38,3 millones de personas entre 5 y 17 años, de los cuales 1,8 millones estaban en trabajo infantil. Disponible en: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-12/ibge-brasil-tem-46-das-criancas-e-adolescentes-em-trabalho-infantil>. Recuperado el: 18 agosto, 2021.

<sup>354</sup> A pesar de que la proporción de personas de 25 años y más con educación secundaria ha crecido en el país, de 45,0% en 2016 a 47,4% en 2018 y 48,8% en 2019, más de la mitad (51,2% o 69,5 millones) de adultos no han finalizado esta etapa educativa. Esto es lo que muestra el módulo de Educación de la PNAD Continua 2019, publicado por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística - IBGE el 15/07/2020. Disponible en: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-df-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Recuperado el: 18 agosto, 2021.

peligro del abandono, la violencia intrafamiliar y la deserción escolar disfrazada de *homeschooling*.

#### 4.4 Educación en el hogar y desigualdad de género

La privatización de la vida familiar coloca a la familia en una esfera social que está fuera del dominio público, investida de sus propias normas y valores. A diferencia de la esfera pública, que se rige por la impersonalidad y el interés social, el derecho general a la vida privada, previsto en el art. 5, X, de la Constitución, cuestiona un entendimiento basado en la idea de autonomía privada y en la noción de libre desarrollo de la personalidad.

Como componente del derecho a la vida privada, la libertad de vida o de las relaciones familiares puede definirse como la autonomía de los miembros de una misma entidad familiar para llevar una vida normal bajo el mismo techo, cuyo derecho impone al Estado una obligación positiva de respetar y promover esta autonomía y las relaciones entre sus miembros<sup>355</sup>.

Pero las reservas sobre la intervención estatal en la vida privada crearon obstáculos para la creación de normas capaces de construir relaciones sociales más equitativas y justas en el ámbito doméstico.

A pesar del creciente debate sobre la educación en el hogar, poco se habla de los agentes responsables de esta empresa. Quienes enseñan, organizan el material, establecen rutinas, mapean el progreso de los niños, en fin, crean las condiciones para que este tipo de educación se materialice, reciben poca atención en los estudios sobre *homeschooling*.

La selección de disciplinas, los contenidos, el material didáctico y la evaluación de conocimientos, por ejemplo, son requisitos variables, que muestran mayor o menor

---

<sup>355</sup> Además de la libertad a la vida familiar y sin ánimo de agotar el contenido del derecho a la vida privada, la libertad sexual y la intimidad también son componentes del contenido de este derecho. En el centro de la vida se opone la autodeterminación sexual, es decir, el derecho de toda persona a vivir su propia sexualidad, su identidad sexual, la libre elección de pareja y a tener relaciones sexuales. En cuanto al derecho a la privacidad, es más que el “derecho a estar solo”. Combina un conjunto de principios constitucionales a través de los cuales se manifiesta de manera concreta, tales como la inviolabilidad del domicilio, la confidencialidad de los datos, la correspondencia y las comunicaciones, entre otros derechos. SARMENTO, Daniel. In: GOMES CANOTILHO, J. J. *et alli* (Coord. Cient.). *Comentários à Constituição do Brasil*. Saraiva, Almedina, IDP, as/p, e-pub.

rigor en su adopción según cada país. Pero cualquiera que sea la titulación y los elementos exigidos, sugieren una fuerte y peculiar implicación por parte de quienes educan.

A pesar del intenso trabajo que requieren estas actividades, la defensa de la educación en el hogar transmite la idea errónea de que educar es una tarea sencilla. Al asumir la responsabilidad de la educación en el hogar, su titular pasa a responder de un rol que históricamente corresponde a la profesión docente, cuyo ejercicio requiere condiciones específicas, proporcionadas principalmente por el proceso de formación y práctica pedagógica.

La defensa del *homeschooling* se basa fundamentalmente en las supuestas necesidades de los niños. Sin embargo, poner en práctica la maquinaria del *homeschooling* tiene profundas consecuencias para los adultos. La modalidad no requiere necesariamente el trabajo de padres y madres, ya que la educación puede ser transferida a profesores privados. Pero las investigaciones realizadas indican que el trabajo se atribuye mayoritariamente a las madres, mientras que los padres juegan un papel periférico o completamente ausente<sup>356</sup>. El hombre puede ser activo, pero se le ve como un “ayudante” de la mujer que, de hecho, lleva la responsabilidad principal.

La educación en el hogar se basa fundamentalmente en el servicio femenino, además de las tareas rutinarias del hogar y el cuidado de la familia, generalmente asignadas a las mujeres, que comienzan a compaginar una cantidad extraordinaria de trabajo físico y emocional<sup>357</sup>. Los costos de energía, tiempo y oportunidad se minimizan para su desventaja. Las tareas se asumen dentro de una construcción social de la idea de “buena madre” que, junto con otras tareas domésticas, se suma al rol de maestra.

La reflexión feminista contribuyó a comprender el fenómeno de la maternidad dentro y fuera de la familia. La Segunda Guerra Mundial movilizó un gran esfuerzo de

---

<sup>356</sup> GAITHER, Milton. *Home Schooling Goes Mainstream, Education Next*. Vol. 21. N. 3, 2021. Disponible en: <https://www.educationnext.org/home-schooling-goes-mainstream>. Recuperado el: 21 agosto, 2021, p. 222; MORTON, Ruth. *Home education: constructions of choice*. International Electronic Journal of Elementary Education Vol. 3, Issue 1, October, 2010, p. 45-56. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1052483.pdf>. Recuperado el: 03 agosto, 2021, p. 47. L. STEVENS, Mitchell. Kingdom of Children. *Princeton University Press*. Princeton, 2001, p. 72.

<sup>357</sup> W. APPLE. Michael. Who needs teacher education? Gender, Technology and the Work of Home Schooling. *Teacher Education Quarterly*. Spring 2007. Disponible em: <https://www.jstor.org/stable/23479020>. Recuperado el: 23 agosto, 2021, p. 118.

las instituciones para que las mujeres regresaran al ámbito doméstico. La maternidad fue utilizada como una forma de reorganización social. Scavoni<sup>358</sup> explica que, oponiéndose al papel de la maternidad en el contexto de la posguerra, el feminismo cuestionó la defensa de la familia, la moral y las buenas costumbres. El lugar de la mujer en la reproducción biológica determinaba su ausencia en el espacio público, encomendándola al ámbito privado y de dominación masculina.

La adopción del concepto de género permitió abordar la maternidad desde diferentes facetas: símbolo, construido cultural, histórica y políticamente, de un ideal de realización femenina, de opresión de la mujer o de su poder y dominación de un sexo sobre el otro<sup>359</sup>. Un cuarto de siglo después del surgimiento del movimiento feminista, la sociedad occidental sigue siendo ambivalente sobre el papel de la mujer en las relaciones parentales.

Contrariamente a una visión plural de las relaciones domésticas, la naturaleza es movilizadora o presupuesta por políticas estatales que se imponen de acuerdo con ciertos valores morales imperante, que tienen en su definición la fuerte presencia de las religiones organizadas. La combinación de familia, autoridad parental, rígida división de roles de mujeres y hombres, heterosexualidad y procreación, está presente en los discursos de distintas corrientes religiosas, contribuyendo a reproducir prejuicios que refuerzan la invisibilización y exclusión de un contingente de sujetos de las políticas públicas<sup>360</sup>.

Los conservadores religiosos se resisten a los valores democráticos en diversos grados<sup>361</sup>. Pero, fundamentalista o no, la regla es la ratificación de los roles de género convencionales, en los que la madre asume el rol de educadora, combinado con las

---

<sup>358</sup> SCAVONI, Lucila. A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais. *Cadernos Pagu* (16) 2001: p. 137-150. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/3wSKqcsySs8ZV4rHM63K8Lz/?format=pdf&lang=pt>. Recuperado el: 01 septiembre, 2021, p. 138 e ss.

<sup>359</sup> SCAVONI, Lucila. A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais. *Cadernos Pagu* (16) 2001: p. 137-150. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/3wSKqcsySs8ZV4rHM63K8Lz/?format=pdf&lang=pt>. Recuperado el: 01 septiembre, 2021, p. 142.

<sup>360</sup> BIROLI, Flávia. *Família: novos conceitos*. Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2014, p. 46.

<sup>361</sup> KUNZMAN, Robert. Homeschooling and religious fundamentalism. *International Electronic Journal of Elementary Education*. Vol. 3, Issue 1, October, 2010, p. 17-28. Disponible en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1052437.pdf>. Recuperado el: 22 agosto, 2021.



actividades domésticas. Si bien la protección de la intimidad y la vida privada salvaguardan la libertad familiar en la educación de los hijos, estos derechos crean barreras a la acción del Estado para construir relaciones sociales más justas en la vida doméstica.

Así, debido a que la educación en el hogar se basa fundamentalmente en la responsabilidad central de las madres en la educación de los hijos, imponiendo su plena dedicación a tal función a través de su implicación diaria en la vida de sus hijas e hijos, las mujeres practican lo que Hays<sup>362</sup> denominó como ideología de la “maternidad intensiva”. El modelo se basa en tres premisas: la madre es la cuidadora natural de la descendencia; las necesidades de los niños superan las suyas; y la maternidad es más importante que el trabajo remunerado<sup>363</sup>.

Satisfacer estas necesidades requiere que las mujeres dediquen tiempo, energía y recursos. La maternidad intensiva refleja “una profunda ambivalencia cultural”, según la mencionada investigadora, ya que las mujeres se enfrentan a mensajes contradictorios entre el éxito profesional y la responsabilidad en la educación de sus hijos. Aunque más de ellas han ingresado al mercado laboral remunerado, la ideología de la maternidad intensiva persiste<sup>364</sup>.

Stevens<sup>365</sup>, defensor de la educación en el hogar para las madres, argumenta que estas mujeres pueden parecer resignadas a la maternidad. Sin embargo, una mirada más cercana revelará que, aunque son madres a tiempo completo, son más que simples amas de casa. El *homeschooling* ofrece una “doméstica renovada” por las tareas que implica fuera del hogar. El autor vislumbra un movimiento vibrante, una acción colectiva, que incluso cumple con las demandas feministas liberales, ya que estas mujeres cuentan con grupos de apoyo que brindan salidas de campo, campamentos, ferias curriculares y científicas, eventos sociales para adolescentes, lo que facilita y enriquece el trabajo de cada una. familia individual y la comunidad misma. El *homeschooling* brinda la

---

<sup>362</sup> HAYS, Sharon. *The Cultural Contradictions of Motherhood*. Yale Press; New Haven, 1996, prefacio, x.

<sup>363</sup> HAYS, Sharon. *The Cultural Contradictions of Motherhood*. Yale Press; New Haven, 1996, p. 122.

<sup>364</sup> HAYS, Sharon. *The Cultural Contradictions of Motherhood*. Yale Press; New Haven, 1996, p. 172.

<sup>365</sup> L. STEVENS, Mitchell. *Kingdom of Children*. Princeton University Press, Princeton, 2001, p. 76.

oportunidad de transformar el trabajo doméstico en un proyecto extraordinariamente elaborado<sup>366</sup>, con el uso creativo de la tecnología y el mundo virtual.

Lois<sup>367</sup>, sin embargo, describe otra realidad cuando mira la dinámica familiar que involucra a las madres educadoras. La investigación abordó tres etapas emocionales enfrentadas en esta tarea: agotamiento emocional, despersonalización y reducción del sentido de realización personal. Aunque no forman parte de la fuerza laboral remunerada, las madres tuvieron que conciliar la profesión de maestras con otras exigencias que se les imponen, lo que resultó en un fuerte desgaste emocional. Pocos recursos emocionales pueden conducir a lo que él llama “despersonalización”, es decir, menos sensibilidad o menos compromiso con el trabajo. Este estado de cosas puede conducir a una “reducción de la realización personal”, que deriva de la sensación de no cumplir satisfactoriamente con las tareas.

La autora encontró que, al igual que las maestras, todas las mujeres gastaron una gran cantidad de energía emocional en un intento de combatir las reacciones adversas con los niños. Los conflictos redujeron el sentido de realización personal, ya que las madres creían que la educación en el hogar estaba por debajo del promedio o porque habían renunciado a otras demandas relacionadas con las tareas del hogar. Pero a diferencia de las maestras, estas mujeres no experimentaron la tercera etapa emocional, a saber, la despersonalización.

La autora atribuye esta brecha a la falta de profesionalización de la educación en el hogar. Los profesores pueden reducir o neutralizar las sensaciones provocadas por el agotamiento distanciándose de los alumnos o invirtiendo menos en esta relación. Pero la misma gestión técnica de las emociones no está disponible para las mujeres porque la noción de una “buena madre” requiere una fuerte inversión emocional. La imposibilidad de evitar el agotamiento en el ámbito privado hace que la experiencia de la educación formal en el hogar sea más dramática para las madres en comparación con el

---

<sup>366</sup> L. STEVENS, Mitchell. *Kingdom of Children*. Princeton University Press, Princeton, 2001, p. 83.

<sup>367</sup> LOIS, Jennifer. *Role Strain, Emotion Management, and Burnout: Homeschooling Mother's Adjustment to the Teacher Role*. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/10.1525/si.2006.29.4.507>. Recuperado el: 25 agosto, 2021, p. 508.

agotamiento que sienten las profesionales remuneradas<sup>368</sup>. El mismo fenómeno no ocurre con los padres porque tienen una estrategia culturalmente disponible de inexpresividad emocional.

Si bien algunas mujeres quedaron atrapadas en la fase de agotamiento emocional, otras aliviaron el estrés priorizando los roles de madre y maestra, en detrimento del rol de ama de casa. Lois<sup>369</sup> también comprobó que aquellas madres que lograban superar el agotamiento tenían, en general, el apoyo de sus maridos. La tensión extrema que sufre la mujer en el rol materno da lugar a madres agotadas, una generación de niños privilegiados y un declive generalizado de la condición de la mujer.

Si bien la educación en el hogar es en gran medida un movimiento de mujeres, su principal incentivo es la descendencia, no la maternidad. Son las necesidades del niño las que están a cargo<sup>370</sup>. Hays<sup>371</sup> visualiza, en esta práctica, un “cuidado altruista” guiado por una ganancia individual, ya que las madres parecen concebir el éxito de los hijos como un reflejo y una autorrealización. A. Milkie y H. Warner<sup>372</sup> se refieren a la “protección del estatus” para explicar la vigilancia ejercida por las madres para que el niño alcance un alto estatus en un mercado competitivo. Las madres se esfuerzan durante años por ingresar al mercado laboral, sin lograr invertir en una carrera propia. Mientras crean una red de seguridad para la descendencia, refuerzan el individualismo y la desigualdad de género. A medida que las condiciones económicas se vuelven más difíciles, con un escenario global más incierto, las prácticas de salvaguardia pueden intensificarse, causando mayores daños emocionales y físicos a las madres. La situación se agrava en un contexto de fortalecimiento de la ideología neoliberal basada en el libre

---

<sup>368</sup> LOIS, Jennifer. *Role Strain, Emotion Management, and Burnout: Homeschooling Mother's Adjustment to the Teacher Role*. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/10.1525/si.2006.29.4.507>. Recuperado el: 25 agosto, 2021, p. 523.

<sup>369</sup> LOIS, Jennifer. *Role Strain, Emotion Management, and Burnout: Homeschooling Mother's Adjustment to the Teacher Role*. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/10.1525/si.2006.29.4.507>. Recuperado el: 25 agosto, 2021, p. 521.

<sup>370</sup> L. STEVENS, Mitchell. *Kingdom of Children*. Princeton University Press, Princeton, 2001, p. 85

<sup>371</sup> HAYS, Sharon. *The Cultural Contradictions of Motherhood*. Yale Press; New Haven, 1996, p. 159.

<sup>372</sup> A. MILKIE, Melissa; H. WARNER, Catharine. Status Safeguarding Mothers' Work to Secure Children's Place in the Social Hierarchy. In: ROSE ENNIS, Linda (Ed.). *Intensive Mothering The Cultural Contradictions of Modern Motherhood*. Demeter, Canadá, 2014, s/p, e-pub.

mercado y la reducción de la regulación estatal, ya que sobrecarga a las madres con la responsabilidad de gestionar el futuro de sus hijos.

Se sabe que la primera infancia se caracteriza por relaciones de dependencia física y psíquica. Una separación paulatina de padre y madre, especialmente de esta última, es necesaria para un adecuado funcionamiento psicosocial en la edad adulta, aunque persiste una ideología en torno a la maternidad basada en una idea de conexión, servicio y altruismo de las madres en relación con el hijo. Si bien la ideología de la maternidad intensiva y el mercado racionalizado representan, en principio, ideas opuestas, existe una fuerte conexión entre ellas, ya que la fuerza de la maternidad intensiva se acentúa a medida que la ideología del mercado racionalizado se muestra más poderosa<sup>373</sup>. En otras palabras, la lógica de la maternidad intensiva se mantiene no “a pesar” de su oposición a la lógica de la competencia y el beneficio individual, sino precisamente por esta oposición<sup>374</sup>.

La crianza de los hijos e hijas se considera un arreglo privado cuya elección y responsabilidad de manejarlos recae en los padres y las madres, pero la retórica de la elección oscurece las fuerzas sociales más grandes, argumenta Huisman y Joy<sup>375</sup>. Hay poco análisis de cómo las opciones están restringidas por factores externos como la clase, las presiones económicas neoliberales que enfatizan la responsabilidad individual, la privatización y la persistente brecha salarial de género.

Rich<sup>376</sup> visualiza dos significados superpuestos de la maternidad: la relación potencial de una mujer con los poderes de reproducción y con su descendencia; y la

---

<sup>373</sup> BASDEN ARNOLD, L. I Don't Know Where I End and You Begin Challenging Boundaries of the Self and Intensive Mothering. In: ROSE ENNIS, Linda (Ed.), *Intensive Mothering the Cultural Contradictions of Modern Motherhood*. Demeter, Canadá, 2014, s/p, e-pub.

<sup>374</sup> HAYS, Sharon. The Cultural Contradictions of Motherhood. Yale Press; New Haven, 1996, p. 171; BASDEN ARNOLD, L. I Don't Know Where I End, and You Begin Challenging Boundaries of the Self and Intensive Mothering. In: ROSE ENNIS, Linda (Ed.). *Intensive Mothering the Cultural Contradictions of Modern Motherhood*, Demeter, Canadá, 2014, s/p, e-pub.

<sup>375</sup> HUISMAN, Kim; JOY, Elizabeth. The Cultural Contradictions of Motherhood Revisited. Continuities and Changes. In: ROSE ENNIS, Linda (Ed.). *Intensive Mothering the Cultural Contradictions of Modern Motherhood*. Demeter, Canadá, 2014, s/p, e-pub.

<sup>376</sup> RICH, Adrienne. *Nacemos de mujer: La maternidad como experiencia e institución*. Traficantes de sueños, Madrid, 2019, p 57.

institución cuyo propósito es asegurar que este potencial, y todas las madres, permanezcan bajo control masculino. Para la autora, la institución de la maternidad

Ha impedido a la mitad de la especie humana tomar las decisiones que afectan a sus vidas; exime a los hombres de la paternidad en un sentido auténtico; crea el peligroso cisma entre vida “privada” y “pública”; frena las elecciones humanas y sus potencialidades.

Como características del patriarcado moderno de la maternidad, destaca el supuesto de que la maternidad es natural para las mujeres y que la crianza de los hijos es responsabilidad exclusiva de ellas.

La educación en el hogar va en esta dirección. Además de ignorar que la escuela depende menos de los padres y ofrece experiencias de socialización más completas para los niños, sus defensores minimizan que esta modalidad tiene costos para las mujeres<sup>377</sup> en términos de tiempo, energía y oportunidades laborales.

Cabe señalar que la defensa de la familia tradicional en el movimiento neopentecostal no está necesariamente asociada a la domesticidad femenina. Su doctrina redefine los roles masculino y femenino, acercando al hombre al ámbito doméstico y a la mujer al público. El neopentecostalismo combate la identidad masculina predominante en el país, incitando a los hombres a adoptar, en sus familias, conductas de cuidado, tolerancia, docilidad, etc., a través de una vida ascética y una rígida moral

---

<sup>377</sup> La pandemia provocada por el COVID-19, que azota al mundo, profundiza el abismo de desigualdad entre hombres y mujeres en el mercado laboral remunerado y en la división del trabajo doméstico, sacrificando al público femenino. “[...] casi un millón de madres [en los EE. UU.] han renunciado a sus trabajos desde que comenzó la huelga, y muchas más han reducido sus horas de trabajo para hacerse cargo de las responsabilidades del hogar. Las mujeres que trabajan fuera del hogar también están asumiendo más responsabilidades. en relación con el cuidado infantil mientras las escuelas y las guarderías permanecen cerradas. Según el Departamento de Trabajo de EE. UU., desde el comienzo de la pandemia de COVID-19, la cantidad de mujeres en la fuerza laboral ha disminuido a alrededor del 56 %, en comparación con casi el 58 % en enero de 2020 (o 57,5% en 2019) “En términos de ocupaciones ocupadas por mujeres, estamos en los mismos niveles que en 1988”, dice Julie Kohler, científica social y miembro del Centro Nacional para los Derechos de la Mujer. en menos de un año hemos perdido el equivalente a 30 años de mejora en la situación de la mujer en el mercado laboral es lamentable”. En Brasil, “[...] si las mujeres normalmente dedican un 73% más de tiempo que los hombres a las tareas de cuidado, la pandemia de COVID-19 y el aislamiento social han cambiado la dinámica en los hogares., fácilmente podría haber asumido su rol en el cuidado de los casa y los niños, pero eso no sucedió. Al contrario: las mujeres están aún más agobiadas por las tareas del hogar y el cuidado de los niños, los ancianos y los enfermos, una vez que les pagan”. Disponible en: [https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019?adgroupsurvey={adgroupsurvey}&gclid=Cj0KCQiApb2bBhDYARIsAChHC9t\\_8ujUAOXp8biUwUN55pxJO3uxx2O8D0eQfUGL5qggrIOJ\\_aUNrfUaAkhpEALw\\_wcB](https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019?adgroupsurvey={adgroupsurvey}&gclid=Cj0KCQiApb2bBhDYARIsAChHC9t_8ujUAOXp8biUwUN55pxJO3uxx2O8D0eQfUGL5qggrIOJ_aUNrfUaAkhpEALw_wcB). Recuperado el: 10 septiembre, 2021.

sexual. Al mismo tiempo, incentiva el proceso de empoderamiento de la mujer, fomentando una mayor participación en la esfera pública a través de la evangelización en plazas públicas, el trabajo voluntario en cárceles, hospitales y entidades filantrópicas, la participación en programas religiosos de televisión y radio, incluida la militancia política<sup>378</sup>.

Sin embargo, la posibilidad de una organización familiar más igualitaria no debe interpretarse con base en ideas feministas, ya que no es de esperar que la familia tradicional, guiada por las tradiciones morales cristianas, deje de ser el eje central de este movimiento. Para ellos, el ente familiar está compuesto por un hombre y una mujer y se define por la reproducción biológica, en la que el primero provee económicamente a la familia<sup>379</sup>.

Aunque la educación en el hogar puede servir a una pequeña porción de la población que busca ventajas individuales en detrimento de los esfuerzos colectivos, las propuestas de los grupos neoconservadores que lideran este movimiento repercuten cada vez más en los lineamientos aduaneros, amenazando los avances obtenidos democráticamente.

Si es el papel de la educación restaurar la democracia y la ciudadanía, es necesario superar aspiraciones individualistas, preservando una responsabilidad educativa dividida entre familia, escuela y sociedad y, sobre todo, por igual entre madres y padres. Los métodos y contenidos educativos utilizados pueden contribuir al mantenimiento de la democracia fomentando la cooperación y autoestima o debilitarla mediante la transmisión de la obediencia, la intolerancia, la discriminación y la desigualdad. Son también estos aspectos los que veremos al abordar la educación religiosa en las escuelas públicas de Brasil. Vamos a ver.

#### **4.5 La educación religiosa en la escuela pública**

---

<sup>378</sup> CAMPOS MACHADO Maria das Dores. Representações e relações de gênero nos grupos pentecostais. *Estudos Feministas*. Florianópolis 13(2): 387-396, maio-agosto/2005, p. 387-389.

<sup>379</sup> BIROLI, Flávia. Gênero, “valores familiares” e democracia. In: BIROLI Flávia *et alli*. *Gênero, conservadorismo e democracia*. 11 ed., Boitempo, São Paulo, p. 152.

Además de las controversias sobre la educación en el hogar, Brasil ha enfrentado un fuerte rechazo en torno a la inclusión de las cuestiones de género y diversidad sexual en los programas escolares de educación básica, como se vio en el capítulo anterior. La oposición a tales contenidos curriculares, expresada en diferentes proyectos de ley federales, estatales y municipales, se fundamenta en la defensa de la neutralidad en la escuela. El objetivo es preservar la soberanía familiar en la educación de los hijos, que, según los partidarios de esta tesis, tiene el poder de elegirla.

Paralelamente a esta discusión, el Supremo Tribunal Federal consideró la Acción Directa de Inconstitucionalidad (ADI) n.º 4.439, interpuesta contra la enseñanza religiosa confesional en las escuelas primarias públicas. La polémica puso en primer plano el debate sobre la neutralidad del Estado en materia religiosa. En 2017, el Supremo Tribunal Federal desestimó la ADI, declarando, por mayoría de votos, la constitucionalidad de las disposiciones de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley n.º 9.394/1996) y del Acuerdo entre el Gobierno de la República Federativa de Brasil y Santa Sé, que estableció el Estatuto Jurídico de la Iglesia Católica en Brasil. Esta decisión resultó en la admisión de la educación religiosa confesional como materia optativa en el horario regular de las escuelas primarias públicas. El número de votos en contra fue expresivo, lo que demuestra la polémica que subsiste sobre la educación religiosa confesional frente al principio de laicidad estatal.

La admisión del proselitismo fundado en la fe y en creencias injustificadas abre flancos para la disputa en torno a cuestiones de género y sexualidad, para conjugarlos con valores religiosos. Este aspecto tiene consecuencias negativas desde el punto de vista de los derechos consagrados constitucionalmente a la igualdad y la no discriminación, ya que los enfoques religiosos hegemónicos se basan en doctrinas fundadas en “leyes divinas”.

El objetivo de esta sección, entonces, es abordar la educación religiosa en las escuelas públicas, para lo cual nos valem de un análisis crítico del entendimiento adoptado por el Supremo Tribunal Federal en la ADIN n.º 4.439/2017, y los reflejos en materia de género.

#### **4.5.1 El derecho a la libertad religiosa**

Una esfera pública "desencantada" con la religión y la metafísica. El plan, diseñado por el liberalismo ilustrado, inició la secularización de la sociedad<sup>380</sup>, lo que llevó a la deslegitimación del poder eclesiástico y la consecuente legitimación del poder civil y secular. Lo sagrado dio paso a lo profano; la liberación del ámbito religioso dejaba al sujeto la autonomía suficiente para fundamentar su conducta ética y moral en valores no religiosos<sup>381</sup>.

La secularización evoca un proceso de expulsión paulatina de las autoridades eclesiásticas de la esfera del dominio temporal, sobre el cual el Estado moderno, nacido en 1648 a partir de la paz de Westfalia, pretendía tener el monopolio. Dos siglos después, la secularización – es decir, laica, estatal – se impuso sobre amplios sectores de la vida en común, hasta entonces gestionados por la Iglesia.

En el siglo XVIII no era posible una sociedad unificada bajo una sola creencia, considerando la existencia de una multiplicidad de religiones que incluían, al menos, el catolicismo y el protestantismo. A partir de entonces se desarrolló una relación única entre diversidad cultural e igualdad, con una nueva base para legitimar el poder. Antes fundada en la autoridad eclesiástica o en las tradiciones culturales, ahora se basa en un consenso abstracto que está en permanente tensión generado por la diferencia, abriendo las puertas a la libertad de conciencia<sup>382</sup> y religión<sup>383</sup>.

A pesar del declive de la religión en las sociedades modernas, nunca ha habido una desaparición completa de la actividad y el pensamiento religiosos. Lo sagrado no ha “regresado” porque nunca se ha “ido”, ni en sus rígidas formas institucionales, ni en sus

---

<sup>380</sup> L. MARTINEZ, Julio. *Religión en público: debate con los liberales*. 2012, Ediciones Encuentro, Madrid, s/p, e-pub.

<sup>381</sup> HOLTZ DE ALMEIDA, Marcos Renato. *Religião e Modernidade: algumas conclusões acerca do processo de secularização no Ocidente*. P. 33-46. In: *Cadernos de Campo Araraquara*. n. 11, 2005, p. 34, Disponible en: <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/10551/6854>. Recuperado el: 17 junio, 2021.

<sup>382</sup> Se habla, por tanto, de un retorno a lo sagrado, de un “reencantamiento” del mundo provocado por un “eclipse” y que se compone de elementos de secularización y desecularización. La declaración comentada también hace referencia al fundamentalismo y otras formas de activismo religioso que generan preocupación por su fuerte contenido conflictivo. La violencia, los ataques a los derechos fundamentales y el espíritu de cruzada son vistos con miedo por quienes creían vivir en una sociedad regida por una razón legada por la Ilustración.

<sup>383</sup> LOPES DE ALMEIDA, Fábio Portela. *Liberalismo político, constitucionalismo e democracia: a questão do ensino religioso na escola pública*. UnB, Brasília, 2006, dissertação de mestrado, mestrado, p. 26.



formas políticas, ni siquiera en sus formas invisibles<sup>384</sup>. Wilson<sup>385</sup> explica que la secularización, en términos cognitivos, ha llevado a un proceso de racionalización de las explicaciones sobre la realidad. En términos conductuales, no hubo renuncia a la experiencia de lo sagrado, sino su privatización. La conciencia moral y religiosa, antes compartida por toda la comunidad, queda confinada a un espacio individual, lo que se debió a la creciente complejidad de la vida social occidental.

La noción de tolerancia surgió precisamente en el campo de las controversias religiosas, con el objetivo de poner fin a los atroces conflictos que se manifestaron en Europa durante siglos tras la ruptura del universalismo religioso promovido por las Iglesias reformadoras y las sectas heréticas. La defensa de la libertad religiosa reivindica la idea de la tolerancia y la prohibición del Estado de imponer una religión oficial, ya que toda persona tiene derecho a la “verdadera fe”. Por ello, algunos autores como G. Jellinek ven en la lucha por la libertad religiosa el origen de los derechos fundamentales<sup>386</sup>.

El derecho fundamental a la libertad religiosa constituye una respuesta política a los desafíos del pluralismo religioso. La libertad de religión incluye la libertad de creencias, de culto y de organización religiosa. La Constitución de 1988 declara inviolable la libertad de conciencia y de creencias y establece que nadie será privado de sus derechos por motivos de creencia religiosa (art. 5, VIII).

La libertad de creencias es, ante todo, una libertad negativa, que otorga a su titular el derecho a adoptar o no una creencia, a hacer proselitismo o no, ya no ser perjudicado o perseguido por actitudes religiosas o antirreligiosas. Es una libertad de

---

<sup>384</sup> Según Da Mata, en una concepción amplia, puede decirse que la religión nunca es efectivamente abandonada por un individuo. Sólo la reemplaza por una nueva forma social de religión. ¿Ejemplos? El culto a un héroe intelectual determinado (con o sin la constitución de "Iglesias", interpretaciones “canónicas” etc.) es un tipo de religiosidad que el mundo académico conoce particularmente bien. DA MATA, Sérgio. *História & Religião*. Autêntica, Belo Horizonte, 2010, s/p, e-pub.

<sup>385</sup> WILSON, Bryan. *Apud* HOLTZ DE ALMEIDA, Marcos Renato. *Religião e Modernidade: algumas conclusões acerca do processo de secularização no Ocidente*. P. 33-46 *In: Cadernos de Campo Araraquara* n. 11, 2005, p, 452. Disponible en: <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/10551/6854>. Recuperado el: 17 junio, 2021.

<sup>386</sup> GOMES CANOTILHO, José Joaquim. *Direito Constitucional e Teoria da Constituição*. 7a ed., Almedina, Coimbra, 2010, p. 383.

defensa ante el Estado, que no puede prohibir las religiones -siempre que sean compatibles con la dignidad humana- y no puede imponer ninguna de ellas.

La libertad religiosa es una especificación de la libertad de conciencia<sup>387</sup>. Una concepción autonomista y libertaria de la conciencia supone al individuo como un agente moral autónomo, que vela por su autonomía y la de los demás. Es una conciencia individualista y antiimperialista, ya que nadie puede ser obligado a vivir según normas morales escogidas por otros o supuestamente provenientes de un supremo creador<sup>388</sup>, es decir, el incrédulo también tiene libertad de conciencia y puede pretender que la tiene. protección legal derecho.

Como expresión de la libertad religiosa, la libertad de culto se expresa mediante la práctica de ritos, ceremonias, reuniones privadas o públicas, sin condicionamientos. Como libertad de organización religiosa, la libertad de creencias se refiere a la posibilidad de constituir y organizar confesiones religiosas y sus relaciones con el Estado. De los sistemas posibles, el de confusión (en el que se confunden estado y religión), el de unión (en el que hay relaciones jurídicas y una Iglesia específica en

---

<sup>387</sup> Existen diferentes concepciones de la libertad de conciencia que tienen diferentes consecuencias prácticas. La libertad religiosa liberal, en su conexión con la libertad liberal de conciencia, se aparta de la libertad religiosa y de conciencia, en particular de la concepción eclesiástica, profesada por las máximas autoridades de la Iglesia católica. Chiassoni explica que la cultura cristiana medieval occidental se caracteriza por una concepción heterónoma y autoritaria de la conciencia. Los dictados de la conciencia no llegan, de manera directa y personal, a cada individuo, no son producidos por él mismo. En la premodernidad, estos dictados eran normas trascendentes que emanan de la razón o de la voluntad de uno o más seres trascendentales ya través de intermediarios, en este caso la institución religiosa, y se inclinan hacia la intolerancia. Fue la modernidad la que generó una transición hacia una conciencia autónoma. La concepción heterónoma de la premodernidad y la concepción del individuo autónomo centrada en el valor de la autonomía corresponden a dos concepciones del derecho: una autoritaria y otra libertaria. La libertad de conciencia heterónoma autoritaria compromete la conservación de la paz social. Las conciencias son morales compuestas de normas imperativas, es decir, obligatorias y vinculantes, que ordenan o prohíben conductas. Su pretensión de validez universal revela una conciencia imperialista. Así, adoradas por los fanáticos, las conciencias heterónomas-autoritarias son fuente de violencia, guerras y terrorismo. Una libertad de conciencia libertaria hace de cada individuo un agente moral autónomo, que cuida tanto su autonomía como la de los demás. Es una conciencia individualista y antiimperialista, ya que ningún individuo puede ser obligado a vivir según normas morales elegidas por otros o supuestamente provenientes de un supremo creador. Esta concepción exige que la libertad individual de conciencia esté protegida por los derechos constitucionales fundamentales. En este contexto, cada individuo es libre de servir a castas sacerdotales, líderes carismáticos, etc. Pero no tiene ningún derecho moral o legal de esperar que otros actúen así si no quieren hacerlo. CHIASSONI, Pierluigi. Laicidad y libertad religiosa. P. 119-180. In: SALAZAR UGARTE, Pedro; CAPDEVIELLE, Pauline (coord.). *Para entender y pensar la laicidad*. 12 ed., UNAM, México, 2013, p. 125.

<sup>388</sup> CHIASSONI, Pierluigi. Laicidad y libertad religiosa. P. 119-180. In: SALAZAR UGARTE, Pedro; CAPDEVIELLE Pauline (coord.). *Para entender y pensar la laicidad*. 1a ed., UNAM, México, 2013, p. 132.

cuanto a su organización y funcionamiento) y la separación entre Iglesia y Estado (mediante la institución de un estado laico orden), el Brasil adoptó la tercera.

El derecho fundamental a la libertad religiosa también da lugar a diversas formas de realización: libertad de creencias, libertad de expresión e información en materia religiosa, libertad de creencias, libertad de culto y derecho a la asistencia religiosa (art. 59). La gama de derechos que integran esta libertad es más amplia, incluyendo, por ejemplo, el derecho a transmitir la propia religión a otras personas, a educar a la descendencia según la creencia religiosa de las personas responsables y el derecho a contraer matrimonio según los ritos religiosos. Es una libertad negativa frente al poder público, ya que, mientras sea compatible con la dignidad humana<sup>389</sup>, el Estado no puede prohibir, imponer o impedir que alguien profese una religión.

La fuerte presencia de una actitud religiosa justificó la producción de documentos internacionales que reconocieron la importancia de la libertad religiosa en la época contemporánea. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1944) dispuso, en su art. 18, que

“todo ser humano tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o creencia y la libertad de manifestar esa religión o creencia en la enseñanza, la práctica, el culto en público o en privado.”

El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966) repitió el mismo derecho en un artículo del mismo número y fijó algunas pautas para el ejercicio de este derecho:

“Art. 18, §1º: Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho implica la libertad de tener o adoptar una religión o creencia de su elección, así como la libertad de manifestar la propia religión o creencia, individual o conjuntamente con otros, tanto en público como en privado, mediante el culto, la observancia de ritos, las prácticas y la enseñanza ;

---

<sup>389</sup> Gomes Canotilho y Moreira observan que “la extensión del ámbito normativo a ciertas expresiones atípicas, que caen en las fronteras de la religión con sectas filosóficas y organizaciones políticas más o menos secretas (‘Ku Klux Klan’, ‘Cruz Rosa’). GOMES CANOTILHO; MOREIRA, Vital. *Constituição da República Portuguesa Anotada*. Vol. I, 49, Coimbra, Coimbra Editora, 2007, p. 610.

§2º Nadie será objeto de presiones que atenten contra su libertad de tener o adoptar una religión o creencia de su elección;

§3 La libertad de manifestar la propia religión o las propias convicciones sólo puede estar sujeta a las restricciones previstas por la ley y que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden y la salud o la moral públicos y las libertades y derechos fundamentales de los demás.”

Estos mismos términos fueron reproducidos en el art. 12 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos (1969) y en el art. 1 de la Declaración sobre la eliminación de todas las formas de intolerancia y discriminación fundadas en la religión o las creencias, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1981. Hubo, por tanto, una inserción paulatina de la libertad religiosa en los textos constitucionales y documentos jurídicos internacionales, aunque su afirmación práctica no se ha dado de manera uniforme.

A pesar de su profunda mutabilidad histórica y diversidad cultural, la religión se muestra como una constante humana y llena de vitalidad. En la definición de Da Mata<sup>390</sup>, es una forma universalmente difundida de dotar al sujeto de mecanismos psicológicos y sociales capaces de equiparar el problema de la contingencia e institucionalizar sus relaciones con la trascendencia. Estas libertades también están previstas en el art. 18 de la DUDH y el art. 12 de la CADH.

En el mismo sentido, la Constitución brasileña de 1988<sup>391</sup> también proclamó la libertad religiosa como un derecho fundamental, disponiendo, en el art. 59, VI, que la libertad de conciencia y de creencias es inviolable, asegurando el libre ejercicio de los cultos religiosos y garantizando, de conformidad con la ley, la protección de los lugares de culto y sus liturgias. La libertad es un principio fundante del Estado de Derecho brasileño; protegerla es salvaguardar la autonomía, permitiendo al individuo desarrollar su personalidad a través del pleno ejercicio de su autodeterminación, la posibilidad de ser diferente, de no someterse a la voluntad de los demás, es decir expresa un “no estar

---

<sup>390</sup> DA MATA, Sérgio. *História & Religião*. Autêntica, Belo Horizonte, 2010, s/p, e-pub.

<sup>391</sup> ¿Es el derecho a someterse a la religión, imponiendo los valores a la población, aunque sea incrédula? ¿Es el Estado responsable de acompañar las tesis religiosas, garantizando su concepción moral?

impedido”<sup>392</sup>. Como derecho subjetivo, la libertad religiosa genera derechos a la protección contra perturbaciones o coacción por parte del Estado.

La libertad de conciencia, por tanto, adquiere una dimensión más amplia, teniendo en cuenta que las hipótesis de la objeción de conciencia engloban situaciones que no tienen relación directa con la creencia religiosa. Apoyan la neutralidad religiosa e ideológica del Estado, como presupuesto de un proceso político libre y como base del Estado Democrático de Derecho<sup>393</sup>. Nadie será privado de derechos por razón de la libertad de creencias religiosas, a menos que los invoque para eximirse de la obligación legal impuesta a todos y se niegue a realizar un servicio alternativo establecido por la ley.

Es cierto que, sea cual sea la creencia, todo el mundo debe tolerar la expresión de religiosidad de los demás. Sin embargo, lo que está en juego en este debate no es la libertad de culto de la religiosidad, sino la posición que asume el Estado en materia religiosa, lo que lleva el debate a la laicidad estatal.

#### **4.5.2 La construcción de un estado laico en Brasil**

Desde una perspectiva liberal, corresponde al Estado asignar y garantizar a cada individuo el derecho a ejercer la libertad en materia de religión. Esta concepción exige una postura de neutralidad vigilante frente a las diferentes creencias, formas de vida y religiones, es decir, ninguna puede asumir una posición privilegiada en la vida cultural, moral y política de una sociedad<sup>394</sup>.

---

<sup>392</sup> SAMPAIO FERRAZ JÚNIOR, Tércio. Direito e Cidadania na Constituição Federal. *In: Revista da Procuradoria-Geral do Estado de São Paulo*. ns. 47-48, jan/dez 1997, São Paulo, s/p. Disponible em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/revistaspge/revista3/rev1.ht>. Recuperado el: 16 junio, 2021.

<sup>393</sup> En el caso, por ejemplo, de que alguien se niegue a realizar el servicio militar por su convicción contra los conflictos armados. WOLFGANG SARLET, Ingo. *Liberdade religiosa e dever de neutralidade estatal na Constituição Federal de 1988*. CONJUR. Disponible em: <https://www.conjur.com.br/2015-jul-10/direitos-fundamentais-liberdade-religiosa-dever-neutralidade-estatal-constituicao-federal-1988>. Recuperado el: 19 junio, 2021.

<sup>394</sup> CHIASSONI, Pierluigi. Laicidad y libertad religiosa. P. 119-180. *In: SALAZAR UGARTE, Pedro. APDEVIELLE, Pauline (coord.). Para entender y pensar la laicidad*. 1a ed., UNAM, México, 2013, p. 139.

De esta manera, la laicidad siguió la evolución de los derechos humanos. Al principio, se relacionaba con la libertad religiosa en la línea del discurso liberal expresado en las primeras declaraciones de derechos. Con el tiempo, se fue incorporando la noción de igualdad, ingresando finalmente a la concepción de los Estados Modernos a través de la separación de Estado e Iglesia. La laicidad puede entenderse como un dispositivo político que organiza las instituciones básicas del Estado, como el poder judicial, los hospitales y las escuelas públicas, y regula su funcionamiento con respecto a la separación entre el orden laico y los valores religiosos<sup>395</sup>.

Aunque no se diga expresamente, se puede decir que la laicidad fue asimilado por la Constitución brasileña. No hay religión oficial en el país; la libertad religiosa es una garantía constitucional; y las autoridades públicas no pueden establecer vínculos con grupos religiosos. En este sentido, dispone el art. 19, I, de la CF:

“La Unión, los Estados, el Distrito Federal y los Municipios tienen prohibido: – I - establecer cultos religiosos o iglesias, subvencionarlos, entorpecer su funcionamiento o mantener relaciones de dependencia o alianza con ellos o sus representantes, salvo, en forma de ley, colaboración en el interés público; –I - Rechazo la fe a los documentos públicos; I–I - crear distinción entre brasileños y preferencias entre ellos.”

El Supremo Tribunal Federal ha firmado reiteradamente la laicidad en Brasil. Con motivo de la sentencia del Alegato de Incumplimiento del Precepto Fundamental 54, que examinó la inconstitucionalidad de la tipificación penal de la interrupción del embarazo de feto anencefálico como delito de aborto, el Supremo Tribunal Federal acordó que “Brasil es una república laica, apareciendo absolutamente neutral con respecto a los religiosos”. El voto del relator, ministro Marco Aurélio, afirma que “la garantía del Estado laico impide que los dogmas de fe determinen el contenido de los actos estatales”. Mayoritarias o minoritarias, las concepciones morales religiosas “no pueden orientar las decisiones estatales, y deben ser restringidas al ámbito privado”. La

---

<sup>395</sup> DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana. Educação e laicidade. P. 11-36. In: DINIZ, Debora et alli. *Laicidade e ensino religiosos no Brasil*. Unesco, Letras Libres, EdUnB, Brasília, 2010, p. 46.

creencia religiosa o ateísmo “sirve principalmente para dictar la conducta y la vida privada del individuo”. Por eso,

“[...] las pasiones religiosas de todo orden deben dejarse de lado en la conducta del Estado. La fe y las pautas morales que de ella resultan no pueden ser impuestas a nadie y por nadie. De lo contrario, no se tratará de una democracia laica con libertad religiosa<sup>396</sup> [...]. Las religiones no guiarán el tratamiento estatal de otros derechos fundamentales, como el derecho a la autodeterminación, el derecho a la salud física y mental, el derecho a la privacidad, el derecho a la libertad de expresión, el derecho a la libertad de orientación sexual y el derecho a la libertad en el campo de la reproducción.”

La laicidad, por tanto, no sólo define la formulación de la política religiosa. Como principio constitucional, se proyecta en todas las ramas del derecho y en las políticas públicas del Estado, llegando a materias de derecho familiar y civil (como el principio del matrimonio, el régimen jurídico de las sociedades de convivencia, los derechos hereditarios y sociales de las personas homosexuales, el derecho a la identidad sexual de la persona, el divorcio etc.), y el derecho penal – en el caso de interrupción del embarazo –, que debe basarse en valores y principios lo más libres posible de condicionamientos religiosos en todo momento. que la norma jurídica está destinada a regular situaciones cuyos sujetos se diversifican en cuanto a creencias y convicciones<sup>397</sup>.

La noción de laicidad se refiere histórica y normativamente a la emancipación del Estado y la educación pública de los poderes eclesiásticos, la neutralidad confesional de las instituciones políticas y estatales, la autonomía de los poderes políticos y religiosos, la neutralidad del Estado en materia religiosa (o la concesión de igualdad de trato por parte del Estado a las diferentes asociaciones religiosas), la tolerancia religiosa y la libertad de conciencia, de religión (incluida la elección de no tener una religión) y de culto<sup>398</sup>.

---

<sup>396</sup> Supremo Tribunal Federal (STF) Disponible en: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=3707334>. Recuperado el: 12 febrero, 2021, p. 11.

<sup>397</sup> HUACO, Marco. A laicidade como princípio constitucional do Estado de Direito. P. 33-80. In: ARRIADA LOREA, Roberto. *Em defesa das Liberdades laicas Livraria do Advogado*. Porto Alegre, 2008, p. 41.

<sup>398</sup> MARIANO, Ricardo. *Laicidade à brasileira Católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública*. Civitas, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 238-258, maio-ago. 2011.

Según la Declaración Universal sobre la Laicidad en el Siglo XXI (2005)<sup>399</sup>, presentada por Jean Baubérot, Micheline Milot y Roberto Blancarte en el Senado francés el 9 de diciembre de 2005, con motivo de las celebraciones del centenario de la separación Estado-Iglesia en Francia, el término implica una “armonización” entre tres principios: “respeto a la libertad de conciencia y su práctica individual y colectiva; autonomía política y de la sociedad civil con respecto a las normas religiosas y filosóficas, en particular, la no discriminación directa o indirecta contra los seres humanos” (art. 49). La laicidad se impone cuando el Estado deja de estar “legitimado por una religión de pensamiento vigente”, permitiendo que las deliberaciones de la sociedad se realicen en “igualdad de derechos y dignidad” (art. 59), por lo que la laicidad “es un elemento clave de vida democrática”, en la medida en que permea “lo político y lo jurídico, acompañando los avances de la democracia, el reconocimiento de los derechos fundamentales y la aceptación social y política del pluralismo” (artículo 6)<sup>400</sup>.

Como ya se evidenció, la separación entre Estado e Iglesia en el mundo occidental no se dio de manera homogénea. Hay países con un régimen de separación de Estado e Iglesia; otras que adopten el régimen de separación, pero con disposiciones particulares en relación con algunas religiones o iglesias; y hay países que adoptan el régimen de Iglesias de Estado<sup>401</sup>. Aunque esta relación varía mucho, todas consagran la libertad de conciencia, la autonomía de lo político frente a lo religioso, la no discriminación y la igualdad de las personas y sus asociaciones frente a la ley<sup>402</sup>, es decir, existe una noción suficientemente uniforme de laicidad, pero el hecho es que su implementación presenta variables.

---

Disponible en:  
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/9647/6619>. Recuperado el: 08 julio, 2021, p. 244.

<sup>399</sup> Tal Declaración fue hecha en el Senado francés en diciembre/2005, durante las celebraciones del centenario de la separación entre Estado e Iglesia en ese país.

<sup>400</sup> ZYLBERSZTAJN, Joana. *O princípio da laicidade na Constituição Federal de 1988*. Tese de doutorado, USP, São Paulo, Março, 2012. Disponible en: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2134/tde11102012-111708/publico/JoanaZylbersztajnTESE Corrigido.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2134/tde11102012-111708/publico/JoanaZylbersztajnTESE%20Corrigido.pdf). Recuperado el: 15 marzo, 2019, p. 37.

<sup>401</sup> En el primer caso tenemos, por ejemplo, Francia, Uruguay, Colombia y Hungría; en el segundo Italia, España, Panamá y Paraguay; y en el tercero tenemos a Grecia, Malta, Irlanda, Argentina y Bolivia. ORO, Ari Pedro. *A laicidade no Brasil e no Ocidente*. Pp. 221-237, Civitas Porto Alegre v. 11 n. 2 p. 221-237 maio-ago. 2011, p. 222.

<sup>402</sup> ORO, Ari Pedro. *A laicidade no Brasil e no Ocidente*. Pp. 221-237, Civitas Porto Alegre v. 11 n. 2 p. 221-237 maio-ago. 2011, p. 223.



Blancarte<sup>403</sup> advierte, sin embargo, que hay muchos Estados que, aunque no sean formalmente laicos – como Dinamarca y Noruega – no adoptan políticas públicas vinculadas a la religión oficial, en este caso la luterana. Hay quienes, sin separación formal, son esencialmente democráticos, ya que no requieren legitimación eclesiástica. Siguiendo el mismo razonamiento, existen otros que, aunque formalmente laicos, cuentan con el apoyo de las principales Iglesias del país. En cuanto a Francia, la escuela laica se desarrolla en el último tercio del siglo XIX y la separación entre Estado e iglesias sólo se produce a partir de 1905.

El no confesionalismo estatal implica una postura que prohíbe cualquier identificación o preferencia religiosa estatal. No es posible que el Estado laico establezca normas de carácter religioso o se guíe por dogmas confesionales, tomando partido a favor de alguna creencia. Su función es garantizar la libertad religiosa en sus más diversas expresiones, protegiendo a la población de posibles discriminaciones basadas en credos e incluso de no creyentes o agnósticos. Laicidad no significa la adopción por parte del Estado de una “perspectiva atea o refractaria a la religiosidad”, aun porque el ateísmo, al negar la existencia de Dios, es también una creencia que no debe ser privilegiada por el Estado en detrimento de otras cosmovisiones<sup>404</sup>.

Así, Diniz y Lionco<sup>405</sup> observan que la fuerte pluralidad de creencias que caracteriza a la sociedad brasileña conduce a un esfuerzo político por acomodar el hecho religioso en el espacio público. Esta concesión se hace, por ejemplo, en el uso de adornos religiosos, como crucifijos, en organismos públicos, como Juzgados, hospitales etc.

Esta concesión ya ha dado lugar a numerosas disputas en el ámbito judicial. Se argumenta, por un lado, que la presencia de estos símbolos religiosos amenaza la igualdad entre religiones; por otra parte, que expresen valores históricos y culturales,

---

<sup>403</sup> BLANCARTE, Roberto. El porqué de un Estado laico. Pp. 29-46. In: BLANCARTE, Roberto J., (Coord.). *Los retos de la laicidad y la secularización en el mundo contemporáneo*. 1a ed., El Colegio de México, México, 2008, p. 30.

<sup>404</sup> SARMENTO, Daniel. *O Crucifixo nos Tribunais e a Laicidade do Estado*. Revista Eletrônica PRPE, Maio de 2007, s/p.

<sup>405</sup> DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana. Educação e laicidade. Pp. 11-36. In: DINIZ, Debora et alli, *Laicidade e ensino religiosos no Brasil*. Unesco, Letras Libres, EdUnB, Brasília, 2010, p. 24.

además del adorno religioso, objeto de decoración, con prevalencia de la segunda tesis en el ámbito del Supremo Tribunal Federal<sup>406</sup>.

Sin embargo, si la Constitución consagra la libertad de creencias como un derecho fundamental protegido por la neutralidad estatal, la norma no autoriza desatender el principio de impersonalidad en el manejo de los asuntos públicos y la igualdad frente a otras religiones profesadas en el país además del catolicismo. Como ya ha argumentado el *Ministerio Público de la Federación* (MPF) o Ministerio Fiscal, la decisión contra su pretensión

“niega efectividad al principio de igualdad y la plena libertad de creencias de una parte de la sociedad brasileña a favor del derecho a la cultura de los católicos, así como no promueve ‘a 'integración social, ya que mantiene una situación que es perjudicial para la noción de pertenencia y participación en la gestión de los ciudadanos que no profesan las religiones cuyos símbolos se seguirán exhibiendo en los edificios públicos por los que deban transitar’”<sup>407</sup>.

En el modelo francés, por ejemplo, una concepción rígida de laicidad que condena las manifestaciones religiosas en espacios públicos, como las escuelas, no se limita a exigir el respeto a la libertad de conciencia de los alumnos. Consiste en vetar la religión del espacio escolar, imponiendo un deber absoluto de reserva de conducta en este entorno<sup>408</sup>. El *estado laicista* se apoya en la idea de que el fenómeno religioso tiene un valor negativo para los individuos y la sociedad, ya que perpetúa supersticiones,

---

<sup>406</sup> Esta tradición desafió la interposición de Acciones Civiles Públicas por parte del Ministerio Público Federal, con el objetivo de retirar todos los crucifijos e imágenes religiosas de los lugares de amplia visibilidad y servicio al público en los edificios públicos de la Unión Federal. La Acción propuesta en el Estado de São Paulo se encuentra en espera de examen por el Supremo Tribunal Federal en el procedimiento de Repercusión General 1249.095. La Corte entendió que “el caso va más allá de los intereses de las partes involucradas, dado que el tema central del caso (permanencia de los símbolos religiosos en los organismos públicos federales y laicidad del Estado) alcanza a todos los órganos y entidades de la Administración Pública de la Unión, Estados y Municipios” y que hay “repercusión general del tema desde una perspectiva social, considerando los aspectos religiosos y socioculturales involucrados en el debate”. Al admitir el recurso del Ministerio Público, la Corte Suprema también reconoció que su sentencia “será permitir definir el alcance exacto de las disposiciones constitucionales consideradas vulneradas”. Sin embargo, en sentencias anteriores, el Tribunal Supremo ya ha manifestado su dictamen conforme en relación a la visibilidad de los símbolos religiosos en el espacio público, citando incluso la decisión del Tribunal Europeo Corte en el caso de Lautsi y Al. Vs. Italia.

<sup>407</sup> STF, RG 1249.095. Disponible en: <http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15342594094&ext=.pdf>. Recuperado el: 22 noviembre, 2022.

<sup>408</sup> BARBIER, Maurice. Por una definición de la laicidad francesa. Trad. Roberto R. Montreal, <http://catedra-laicidad.unam.mx/sites/default/files/Porunadefiniciondelaicidadfrancesa.pdf>. Recuperado el: 12 junio, 2021.

formas institucionalizadas de doble verdad y una aceptación acrítica de las autoridades<sup>409</sup>.

El modelo brasileño es adverso a el laicismo<sup>410</sup>, ya que la relación Estado-Iglesia admite “ciertos contactos”<sup>411</sup>. La separación orgánica entre Estado e Iglesia sólo fue instituida en Brasil poco antes de la Proclamación de la República. Durante los períodos colonial (1500-1822) e imperial (1822-1889) precedentes, el catolicismo ejerció un monopolio como religión oficial, cuando ser católico era ser ciudadano. Fueron momentos marcados por las corrientes contrarreformistas, la persecución de los no católicos y la inquisición.

La Constitución Imperial, otorgada en 1824, marcó un avance en relación con la libertad religiosa al admitir la existencia de otros credos, que debían restringirse al “culto doméstico o privado en las casas destinadas a este fin” (art. 5). También se prohibía la persecución por motivos religiosos, siempre que se respetara el “Estado” y no se ofendiera la “Moral Pública” (art. 179, V). En otras palabras, el Texto oscilaba entre la constitucionalización de un derecho – destinado a la Iglesia católica – y la constitucionalización de un régimen de tolerancia – destinado a otras religiones, que quedaban restringidas al espacio doméstico<sup>412</sup>.

El hecho es que la libertad de creencias estaba en parte limitada por la legitimidad conferida al catolicismo, al que se reconocía como piedra angular del Estado<sup>413</sup>. En definitiva, las personas no católicas eran ciudadanos debilitados, cuando

---

<sup>409</sup> CHIASSONI, Pierluigi. Laicidad y libertad religiosa. Pp. 119-180. In: SALAZAR UGARTE, Pedro; CAPDEVIELLE, Pauline (coord.). *Para entender y pensar la laicidad*. 1a ed., UNAM, México, 2013, p. p. 162.

<sup>410</sup> Aunque válido, el laicismo ignora los aspectos democráticos de la presencia social de la religiosidad. Puede decirse que expresa un anticlericalismo que se expresa en una hostilidad o indiferencia hacia la religiosidad colectiva, llegando, en el límite, a superponerse a la libertad religiosa. ZYLBERSZTAJN, Joana. *O princípio da laicidade na Constituição Federal de 1988*. Tese de doutorado, USP, São Paulo, Março, 2012. Disponible em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2134/tde-11102012-111708/publico/Joana\\_Zylbersztajn\\_TESE\\_Corrigido.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2134/tde-11102012-111708/publico/Joana_Zylbersztajn_TESE_Corrigido.pdf). Recuperado el: 19 março, 2019, p. 55. La laicidad tampoco debe confundirse con el ateísmo, que refuta cualquier religiosidad y la excluye de la sociedad de manera amplia.

<sup>411</sup> AFONSO DA SILVA, José. *Curso de Direito constitucional*. 9a ed., Malheiros, São Paulo, 1993, p. 228.

<sup>412</sup> LAGRECA CASAMASSO, Marco Aurélio. Estado, igreja e liberdade religiosa na “Constituição política do império do Brazil” de 1824. Pp. 6.167-6.176. *Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI*. Fortaleza/CE, Junho/2010, p. 6.170.

<sup>413</sup> En este sentido, el nacimiento, el matrimonio y la defunción sólo podían registrarse y oficializarse mediante solemnidades y certificados proporcionados por la Iglesia Católica; la

no ciudadanos, puesto que se les colocaba al margen de un sistema político y social que mantenía una fuerte relación de interdependencia con la Iglesia católica.

Por otro lado, el prestigio y la autoridad de la Iglesia Católica se dieron a través de su completa sumisión al poder imperial. El poder eclesiástico quedó desfigurado porque, además de distanciarse de la Iglesia romana, se diferenciaba de ella. De hecho, la Iglesia católica no disponía de los instrumentos para desarrollar su actividad pastoral de forma autónoma, habiendo servido, sin embargo, para cimentar la unidad nacional<sup>414</sup>.

A lo largo de la alianza entre Estado e Iglesia, de 1822 a 1889, se acumularon desgastes y disputas. La influencia de las ideas liberales, el positivismo y la masonería acabó con esta unión<sup>415</sup>. La separación formal se produjo tan pronto como se estableció la República, en noviembre de 1889. El Poder Público comenzó a acoger todas las vocaciones religiosas. Con el fin del monopolio católico, se produjo la extinción del régimen de clientelismo<sup>416</sup> y la exclaustación del aparato estatal, el matrimonio y los cementerios, la libertad religiosa para todos los cultos y el fin de la educación pública confesional. La primera Constitución republicana fue también la única que se eximió de referirse a Dios en su preámbulo.

Correspondía al orden estatal garantizar la libertad y la igualdad para todos, de acuerdo con las premisas de la modernidad. Pero, en la práctica, la separación de Iglesias y Estado no puso fin a los privilegios católicos y la discriminación contra otras

---

enseñanza, la salud y todas las obras de carácter caritativo estaban bajo control católico. Se prohibió la elección de no católicos para la Asamblea General, para el cargo de diputados y para participar en el Consejo de Estado. LAGRECA CASAMASSO, Marco Aurélio. Estado, igreja e liberdade religiosa na “Constituição política do império do Brazil”, de 1824. Pp. 6.167-6.176. *Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI*. Fortaleza/CE, Junho/2010, p. 6.171.

<sup>414</sup> CRUZ ESQUIVEL, Juan. Laicidades relativas: avatares de la relación Estado-Iglesia en Brasil. P. 192. In: BLANCARTE, Roberto J. (Coord.). *Los retos de la laicidad y la secularización en el mundo contemporáneo*. 12 ed., El Colegio de México, México, 2008, p. 165.

<sup>415</sup> LAGRECA CASAMASSO, Marco Aurélio. Estado, igreja e liberdade religiosa na “Constituição política do império do Brazil” de 1824. Pp. 6.167-6.176. *Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI*. Fortaleza/CE, Junho/2010, p. 6.170.

<sup>416</sup> “Básicamente, tal instituto se creaba a favor de los fundadores y proveedores de una iglesia, capilla o beneficio, a quienes se les ofrecían ciertos derechos, entre los que destacaba el de nombrar obispos y arzobispos a la Iglesia de Roma. En la práctica, sin embargo, el patronazgo pasó de ser un justo beneficio concedido por la Iglesia a uno de sus benefactores, a un instrumento de dominación política al servicio de quien lo recibía, que, en el caso brasileño, era el propio Estado., encarnado en la figura del Emperador”.

religiones. Agentes públicos y privados discriminaron abiertamente a los cultos espíritas y afrobrasileños<sup>417</sup>.

El régimen de separación formal entre Iglesia y Estado se relativizó en 1930, durante el período denominado Estado Novo (1930-1940); ya en el preámbulo de la Constitución, los Legisladores invocaron a Dios<sup>418</sup>. Hubo un acercamiento a través del “principio de la colaboración recíproca en favor del interés colectivo”, introducido en la Constitución de 1934 (art. 17), que se mantiene hasta la actualidad<sup>419</sup>. Se conservaron la libertad religiosa y la garantía del libre ejercicio del culto, pero sujetas a la observancia del orden moral y las buenas costumbres. La Constitución disponía que no habría privilegios ni distinciones por razón de creencias religiosas (art. 113, §1) y la prestación del servicio militar prestado por eclesiásticos a través de la asistencia espiritual y hospitalaria a las fuerzas armadas (art. 163, §39).

A lo largo de los años, la Iglesia ha redefinido sus estrategias y, a través de un fuerte activismo y la creación de una vanguardia intelectual, ha recuperado la oportunidad de incidir en la política y neutralizar la hegemonía ideológica positivista que prevalecía entre los grupos dirigentes del país<sup>420</sup>. Se reanudó la enseñanza religiosa en las escuelas públicas (art. 153) y el matrimonio religioso volvió a tener efectos civiles (art. 146), garantizándose la preferencia de la Iglesia católica sobre las demás religiones. En el mismo período, los credos afrobrasileños y espíritas sufrieron la

---

<sup>417</sup> MARIANO, Ricardo. *Laicidade à brasileira Católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública*. Civitas, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 238-258, maio-ago. 2011. Disponible en: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/9647/6619>. Recuperado el: 08 julio, 2021, p. 254.

<sup>418</sup> Según el Tribunal Federal Supremo, la referencia a Dios en la Constitución no crea derechos y deberes, y no tiene fuerza normativa. Simplemente refleja la posición ideológica del Constituyente. STF. ADI 2076.

<sup>419</sup> “Artículo 17 - Se prohíbe a la Unión, a los Estados, al Distrito Federal y a los Municipios: II - establecer, subsidiar u obstaculizar el ejercicio de cultos religiosos; III - tener relación de alianza o dependencia con cualquier culto o iglesia sin perjuicio de la colaboración mutua en beneficio del interés colectivo”.

<sup>420</sup> CRUZ ESQUIVEL, Juan. *Laicidades relativas: avatares de la relación Estado-Iglesia en Brasil*. P. 192. In: BLANCARTE, Roberto J. (Coord.). *Los retos de la laicidad y la secularización en el mundo contemporáneo*. 12 ed., El Colegio de México, México, 2008, p. 169.

represión policial y la invasión arbitraria de las autoridades públicas en sus lugares de culto<sup>421</sup>.

Las Constituciones de 1937, 1946, 1967/1969 imprimieron cambios en el plano jurídico-constitucional. Sin embargo, la expansión paulatina de otras denominaciones religiosas representó un debilitamiento de la Iglesia Católica como productora de bienes simbólicos. Con eso, la institución cambió su enfoque, luego se concentró en la caridad, para involucrarse en las luchas sociales a favor de los derechos humanos, oponiéndose al régimen dictatorial implementado en 1964 al paso de la Teología de la Liberación<sup>422</sup>. Un enfoque más progresista en la defensa de la democracia, la justicia social y los derechos humanos contrastó con una postura conservadora en ciertos temas, como la familia, la educación, la sexualidad, la reproducción y la planificación familiar<sup>423</sup>.

Si bien la Constitución vigente ha sido pródiga en términos de garantía de derechos, no ha reducido el alcance otorgado a la presencia religiosa en el espacio público, siguiendo los textos que la precedieron en cuanto a la relación mantenida entre el Estado y la Iglesia. La Constitución establece la libertad religiosa, que incluye la libertad de conciencia, de creencias y de ejercicio del culto, y protege sus lugares de celebración y liturgia. Antes condicionada al respeto del orden público y las buenas costumbres, la libertad religiosa está ahora sujeta a la ley (art. 5, VI). Se garantiza la asistencia religiosa a las instituciones civiles y militares de internamiento colectivo (art. 59, VII) y se prohíbe la privación de derechos por creencia religiosa o convicción filosófica o política, salvo que se invoque para eximir de obligación legal y si hay negativa de disposición legal alternativa (art. 5, VIII). En cuanto a la separación entre Estado e Iglesia, la Constitución prohíbe a la Unión, a los Estados, al Distrito Federal

---

<sup>421</sup> La persecución de las religiones afrodescendientes “es parte del ‘espíritu de la época’, marcado por políticas sustentadas en la ideología del blanqueamiento y la modernización. Fue también el período en que el discurso médico se oficializó en Brasil, presente en movimientos como En este contexto, las religiones afrobrasileñas fueron fácilmente encuadradas en el Código Penal, en los artículos 156, que prevé la práctica ilegal de la medicina, en el 157, que condena la práctica del espiritismo y la charlatanería, y en el 158, que prevé la práctica de la medicina tradicional, con la consecuencia de que se han intensificado los procesos penales contra los brujos y los que atenten contra la salud pública y la nacionalidad”. ORO, Ari Pedro. *A laicidad no Brasil e no Ocidente*. P. 221-237, Civitas Porto Alegre v. 11 n. 2 p. 221-237 maio-ago. 2011, p. 226.

<sup>422</sup> EMMERICK, Julian. *As relações Igreja/Estado no Direito Constitucional Brasileiro. Um esboço para pensar o lugar das religiões no espaço público na contemporaneidade*. Pp.144-172, Sexualidad, Salud y Sociedad, Revista Latinoamericana, n. 5, 2010.

<sup>423</sup> EMMERICK, Julian. *As relações Igreja/Estado no Direito Constitucional Brasileiro. Um esboço para pensar o lugar das religiões no espaço público na contemporaneidade*. Pp.144-172, Sexualidad, Salud y Sociedad, Revista Latinoamericana, n. 5, 2010.

y a los Municipios crear cultos religiosos o iglesias, subvencionarlos o entorpecer su funcionamiento, mantener con ellos o con sus representantes relaciones de dependencia o Alianza. Sin embargo, el Texto se reserva el derecho de colaboración entre el Estado y las Iglesias por razones de interés público (art. 19, 1).

La separación Estado-Iglesia otorga a las iglesias y denominaciones religiosas el derecho a la autodeterminación y la autoorganización, lo que constituye un mecanismo que las protege de la injerencia estatal. Es importante que permanezcan desvinculados del poder estatal para que no se vuelvan dependientes de sus recursos y, en consecuencia, rehenes del estado. Esta independencia les permite incluso mantener tradiciones y adoptar procedimientos que no son compatibles con una vida democrática. La Iglesia Católica, por ejemplo, viola la igualdad al no permitir que las mujeres administren los sacramentos. Los papas no son elegidos por la mayoría de los fieles, sino por un consejo de obispos. Otras religiones, como el espiritismo, el candomblé y la umbanda, no tienen sus posiciones distribuidas equitativamente<sup>424</sup>.

Dado el contexto constitucional de esta materia, el carácter laico del Estado impone una clara delimitación de los ámbitos de incidencia de los poderes civiles y religiosos, de modo que la adopción o no de una creencia religiosa queda dentro de la esfera privada, quedando proscrito el apoyo estatal basado en principios teológicos, confesionales o de fe.

La escuela pública es un ámbito en el que se actualiza el debate sobre los contenidos de la laicidad. La previsión de la educación religiosa desafió el debate constitucional sobre el sentido de la laicidad en el contexto de la educación primaria pública, como se verá a continuación.

#### **4.5.3 La educación religiosa en las escuelas públicas**

---

<sup>424</sup> Si estuvieran vinculados al poder estatal, seguramente estarían sujetos a un régimen de derecho público compatible con las normas democráticas, siguiendo reglas y principios restrictivos que repercutirían en la forma de su organización. La Iglesia Católica viola la igualdad al no permitir que las mujeres administren los sacramentos. Los papas no son elegidos por la mayoría de los fieles, sino por un consejo de obispos. Otras religiones, como el Espiritismo, el Candomblé y la Umbanda, no tienen sus posiciones distribuidas equitativamente, sin considerar atributos innatos. LOPES DE ALMEIDA, Fábio Portela. Liberalismo político, constitucionalismo e democracia: a questão do ensino religioso na escola pública. UnB, Brasília, 2006, dissertação de mestrado, mestrado, p. 80.

La educación religiosa es un tema extremadamente controvertido y ha sido objeto de insurgencia en varios países y en diferentes momentos a lo largo de la historia occidental. En Brasil no fue diferente. La laicidad del Estado, la secularización de la cultura, la realidad socio-antropológica de los diversos credos y el rostro existencial de cada sujeto hacen de la educación religiosa un tema de alta complejidad.

La Constitución Imperial de 1824, la primera del país, limitó el derecho a la educación a dos párrafos (art. 179, §§ 32 y 33)<sup>425</sup>, sin mención alguna a la educación religiosa. Pero el 15 de octubre de 1827 se promulgó una ley que trataba de la creación de escuelas de primeras letras y pedagogías en todas las ciudades del territorio nacional, determinando que los maestros debían enseñar “los principios de la moral cristiana y la doctrina de la religión católica”.

¿Debe ser la enseñanza laica o pueden coexistir la enseñanza religiosa y laica? Esta fue una de las cuestiones que cruzaron el final del Imperio y todas las discusiones sobre la educación en las escuelas oficiales en el período republicano –y eso tiene mucho que ver con la discusión sobre la educación en el hogar emprendida anteriormente. La Constitución de 1891, la primera en el sistema de gobierno republicano, no mantuvo la educación religiosa, a pesar de los esfuerzos de la Iglesia Católica al respecto<sup>426</sup>.

La educación sufrió una serie de reformas en la década de 1930. Entre los cambios realizados, está el regreso de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas de forma optativa. Pero la victoria de los sectores católicos quedó consagrada en la Constitución de 1934, que hizo obligatoria la oferta de educación religiosa, permitiendo a los estudiantes matricularse en la disciplina. En el contexto del régimen autoritario, la educación religiosa sirvió como instrumento de formación moral de la juventud, mecanismo de cooptación de la Iglesia Católica, arma contra el liberalismo e instrumento de inculcación de valores que formaron la base ideológica. del pensamiento

---

<sup>425</sup> “Art. 179 La inviolabilidad de los derechos civiles y políticos de los ciudadanos brasileños, que se basan en la libertad, la seguridad individual y la propiedad, está garantizada por la Constitución del Imperio de la siguiente manera: § 32 - La educación primaria es gratuita para todos los ciudadanos; § 33 - Colegios y universidades, donde se enseñarán los elementos de las ciencias, bellas letras y artes”.

<sup>426</sup> JAMIL CURY, Carlos Roberto; BAÍA HORTA, José Silvério; FÁVERO, Osmar. A Relação Educação Sociedade-Estado pela Mediação Jurídico-Constitucional. In: FÁVERO, Osmar (Org.). A educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988, Autores Associados, 2014, s/p, e-pub.



político autoritario<sup>427</sup>. A partir de entonces, la enseñanza religiosa quedó prevista en todos los textos fundamentales.

La educación religiosa está prevista en el art. 210, § 1, de la Constitución de 1988, que regula así: “la educación religiosa, con matrícula facultativa, constituye una materia dentro del horario normal de las escuelas primarias públicas”. Originalmente, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley n.º 9.394/1996), que regulaba este dispositivo, disponía, en el art. 33, que la educación religiosa podrá ofrecerse en las modalidades confesional e interconfesional, sin costo para las arcas públicas, e impartida por maestros o asesores religiosos acreditados por entidades religiosas.

La enseñanza confesional tiene por objeto promover los valores y creencias de una o varias religiones con contenido catequizante, cuyos docentes sean preferentemente afiliados y designados por las autoridades religiosas; La enseñanza interreligiosa tiene como objetivo promover valores y creencias comunes a las diversas religiones, con énfasis en las matrices hegemónicas. Los profesionales de la enseñanza pueden o no estar afiliados abiertamente a comunidades religiosas. Toda la enseñanza interreligiosa es confesional en sus fundamentos. La diferencia radica en el alcance de la confesionalidad: la enseñanza confesional estaría restringida a una comunidad religiosa, mientras que la enseñanza interreligiosa se basaría en un consenso entre religiones<sup>428</sup>. Además, se eximió al Estado del pago de los gastos relacionados con este proceso de aprendizaje.

---

<sup>427</sup> “Al final del Imperio y durante los primeros años de la República, cuando comienza a gestarse el debate en torno a la laicidad, la pregunta que surge es: ¿puede separarse la enseñanza de la moral de la enseñanza de la religión, o mejor dicho, puede estar enseñando una moral que no esté fundada en la religión? En este momento, la defensa de la ciencia moral es fuerte, principalmente por parte de los positivistas. [...] Así, en los primeros años de la República, la propuesta liberal de separación Iglesia-Estado y La laicidad de la enseñanza se vinculó, por influencia de los positivistas, a la demanda de una enseñanza moral basada en la ciencia y no en la religión (en otros Estados), las diferentes reformas educativas posteriores a la Reforma João Pinheiro, a pesar de continuar formalmente al insistir en el carácter laico de la enseñanza, se permitirá la enseñanza religiosa en las escuelas fuera del horario escolar. su justificación en el papel que juega la religión en la formación moral y cívica de los individuos. BAÍA HORTA, A constituinte de 1934: comentários. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988*. Autores Associados, 2014, s/p, e-pub.

<sup>428</sup> DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana. Educação e laicidade. Pp. 11-36. In: DINIZ, Debora et alli. *Laicidade e ensino religiosos no Brasil*. Unesco, Letras Libres, EdUnB, Brasília, 2010, p. 14.

Jamil Cury<sup>429</sup> dice que la redacción del art. 33 contradujo a varias autoridades religiosas, especialmente católicas. Ante ello, el propio Ejecutivo se comprometió a reformar el art. 33, que fue reescrito en la Ley n.º 9.475/1997. Entre los principales cambios están el retiro de las modalidades de educación religiosa – confesional e interreligiosa –, la exigencia de respeto a la diversidad cultural religiosa de Brasil y la contención del proselitismo religioso. Además de la inclusión de la educación religiosa en las escuelas públicas, la revisión de la norma resultó en la transferencia de competencias del Estado a las comunidades religiosas, ya que el Ministerio de Educación renunció a su facultad de definir el programa de estudios de la educación básica.

Posteriormente, en 2006, la educación religiosa ganó un nuevo componente, cuando Brasil formalizó un acuerdo con la Santa Sede, introducido en el ordenamiento jurídico a través del Decreto n. 7.107/2010, según el cual (art. 11, §1):

“La educación religiosa, católica y otras religiones, con matrícula opcional, constituye materia del horario normal de las escuelas primarias públicas, asegurando el respeto a la diversidad cultural religiosa de Brasil, de conformidad con la Constitución y demás leyes vigentes, sin ningún tipo de discriminación”.

El Concordato, por lo tanto, insertó la educación confesional, católica y de otros credos dentro del ámbito de las escuelas públicas, en contraste con la LDB. Este conflicto impugnó una respuesta de la Corte Suprema, que fue discutida en una acción de revisión judicial concentrada.

En agosto de 2010, la Procuraduría General de la República (PGR) propuso la Acción Directa de Inconstitucionalidad n. 4.439/2010, teniendo como objeto la educación religiosa en las escuelas públicas brasileñas, en la que defendió los modelos aconfesional o interconfesional. La solicitud se basó en el principio de laicidad estatal (art. 19, I, CF), y en la disposición de ofrecer la materia de educación religiosa, inscripción facultativa, en las escuelas públicas (art. 20, § 1).

---

<sup>429</sup> JAMIL CURY, Carlos Roberto. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. Pp. 183-213. *Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/Dez 2004 No 27. Disponible en: <https://www.scielo.br/i/rbedu/a/ch8ZMxtpx7ZshtgZW355HtP/?format=pdf&lang=pt>. Recuperado el: 24 junio, 2021, p. 185.

La acción fue desestimada por mayoría, declarando la constitucionalidad de la educación religiosa confesional como materia optativa del horario normal de las escuelas primarias públicas. El Supremo Tribunal Federal sostuvo que

“[...] 4. La singularidad de la disposición constitucional para la educación religiosa, de matrícula facultativa, observando el binomio Estado Laicidad (CF, art. 19, 1)/Consagración de la Libertad Religiosa (CF, art. 59, VI), implica la plena regulación del cumplimiento del precepto constitucional previsto en el artículo 210, inc. 19, que faculta al sistema escolar público para ofrecer, en igualdad de condiciones (CF, art. 59, *caput*), la enseñanza confesional de las distintas creencias. 5. La Constitución Federal garantiza a los estudiantes que se matriculen expresa y voluntariamente, el pleno ejercicio de su derecho subjetivo a la educación religiosa como materia dentro del horario normal de las escuelas primarias públicas, impartida de acuerdo con los principios de su confesión religiosa y con base en los dogmas de fe, inconfundibles con otras ramas del conocimiento científico, como la historia, la filosofía o la ciencia de las religiones. 6. El binomio Laicidad del Estado/Consagración de la Libertad Religiosa está presente en la medida en que el texto constitucional (a) garantiza expresamente la voluntariedad de la matrícula para la educación religiosa, consagrando además el deber del Estado de respeto absoluto a los agnósticos y ateos; (b) impide implícitamente que el Poder Público cree artificialmente su propia enseñanza religiosa, con cierto contenido estatal para la disciplina; así como prohíbe favorecer o priorizar interpretaciones bíblicas y religiosas de uno o más grupos en detrimento de otros [...]”

El reconocimiento de la constitucionalidad de la educación confesional no fue unánime, prevaleciendo el voto de seis de los once magistrados que integran el Supremo Tribunal Federal. También cabe señalar que de las diecinueve instituciones que se sumaron al proceso como *amicus curiae* (art. 138, §2, CPC), sólo siete de ellas expresaron su oposición a la solicitud realizada en la ADI. Aunque imperativa, la profunda divergencia de posiciones de las instituciones sociales y religiosas que asistieron al proceso muestra que el entendimiento adoptado dista mucho de ser pacífico.

Lo que estaba en juego era la definición del papel del Estado en la educación religiosa y la mejor manera de preparar a los niños y adolescentes para que puedan

tomar sus decisiones de vida. La posibilidad de impartir educación religiosa en las escuelas públicas es innegable, teniendo en cuenta su disposición en la Constitución brasileña. La cuestión planteada a la Corte se centró en el tipo de educación religiosa que podría adoptarse: la educación confesional, cuyo objetivo radica en la promoción de una o más confesiones religiosas; o la enseñanza con perspectiva histórica cuyo fin es educar sobre la historia de las religiones, asumiéndola como un fenómeno sociológico de las culturas<sup>430</sup>.

La educación religiosa debe ser compatible con el principio de laicidad estatal y libertad religiosa. De acuerdo con los aspectos teóricos expuestos en el punto anterior, el Estado debe ser imparcial frente a la religión y, al mismo tiempo, garantizar el libre ejercicio de la fe. No existe oposición entre estos derechos ya que el sistema constitucional brasileño es receptivo a la manifestación pública de la religiosidad. Como elemento integrante de la laicidad, la neutralidad estatal en materia religiosa prohíbe, por un lado, la discriminación o preferencias del Estado en relación con las confesiones religiosas y, por otro lado, que la actuación estatal pueda estar condicionada por cualquier religión, incluidas las no religiosas. cosmovisiones religiosas religiones como el ateísmo, el agnosticismo y el humanismo.

A juicio de Huaco<sup>431</sup>, no hay problema si la neutralidad se entiende como la imparcialidad del Estado frente a la pluralidad religiosa. El término ofrece dificultades si lo asociamos con la falta o ausencia total de valores éticos por parte del Estado laico, o con una posición de indiferencia y pasividad frente al fenómeno religioso. Es decir, la expresión neutralidad puede utilizarse en tanto presente el carácter de imparcialidad, en el sentido de que el Estado “no formaliza su relación con la religiosidad, pero no se abstiene de su responsabilidad de actuar para garantizar los elementos que forman la laicidad”<sup>432</sup>.

---

<sup>430</sup> DINIZ, Debora; CARRIÃO, Vanessa. Ensino religioso nas escolas públicas. Pp. 37-62. In: DINIZ, Debora *et alli*. *Laicidade e ensino religiosos no Brasil*. Unesco, Letras Libres, EdUnB, Brasília, 2010, p. 45.

<sup>431</sup> HUACO, Marco. A laicidade como princípio constitucional do Estado de Direito. Pp. 33-80. In: ARRIADA LOREA, Roberto. *Em defesa das Liberdades laicas*. Livraria do Advogado, Porto Alegre, 2008, p. 48.

<sup>432</sup> ZYLBERSZTAJN, Joana. *O princípio da laicidade na Constituição Federal de 1988*. Tese de doutorado, USP, São Paulo, Março, 2012. Disponible en: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2134/tde11102012-111708/publico/JoanaZylbersztajnTESECorrigido.pdf>. Recuperado el: 19 março, 2019, p. 57.

La laicidad debe entenderse como un principio constitucional implícito que se deriva del principio democrático, de la libertad religiosa y nada menos que del principio de igualdad. En ese sentido, Sarmento dijo que

“también es inequívoca la existencia de una relación directa entre el mandato constitucional de laicidad del Estado y el principio de igualdad. En una sociedad pluralista como la brasileña, en la que conviven personas de las más variadas creencias y adscripciones religiosas, así como personas que no profesan ningún credo, la laicidad se convierte en un instrumento indispensable para permitir que todos sean tratados con el mismo respeto y consideración. En este contexto de pluralismo religioso, el respaldo por parte del Estado a cualquier posición religiosa implica necesariamente un trato desventajoso injustificado en relación con quienes no abrazan el credo privilegiado, que son llevados a considerarse “ciudadanos de segunda”<sup>433</sup>.

La preocupación por la isonomía en el tratamiento de las representaciones confesionales es crucial en este debate, considerando que, aunque la religión católica tiene el mayor número de adeptos en el país, seguida por la evangélica<sup>434</sup>, Brasil tiene más de 140 denominaciones religiosas<sup>435</sup>. Los evangélicos pentecostales de hoy se destacan por su competitividad y mayor capacidad para trasladar sus influencias del ámbito religioso al ámbito público, habiendo obtenido grandes éxitos en las disputas electorales. Su actuación parlamentaria indica un fuerte compromiso con la defensa de la enseñanza confesional, los rituales y las celebraciones en los templos y en los espacios públicos y una lucha contra las reivindicaciones feministas y la diversidad sexual<sup>436</sup>.

---

<sup>433</sup> SARMENTO, Daniel. O Crucifixo nos Tribunais e a Laicidade do Estado. *Revista Eletrônica PRPE*. Maio de 2007, s/p.

<sup>434</sup> Los evangélicos fueron el segmento religioso que más creció en Brasil en el período intercensal. En 2000 representaban el 15,4% de la población. En 2010 alcanzaron el 22,2%, un aumento de alrededor de 16 millones de personas (de 26,2 millones a 42,3 millones). En 1991 este porcentaje era del 9,0% y en 1980 del 6,6%. Los católicos pasaron del 73,6% en 2000 al 64,6% en 2010.

<sup>435</sup> Encuesta realizada por la Fundação Getúlio Vargas (FGV) en 2011, con base en cifras recopiladas por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) en 2009.

<sup>436</sup> CAMPOS MACHADO, Maria das Dores. A atuação dos evangélicos na política institucional e a ameaça às liberdades laicas. Pp. 145-157. In: ARRIADA LOREA, Roberto. *Em defesa das Liberdades laicas*. Livraria do Advogado, Porto Alegre, 2008, p. 153.

Como elemento integrante de la laicidad, la neutralidad estatal en materia religiosa prohíbe, por un lado, la discriminación o preferencias del Estado en relación con las confesiones religiosas y, por otro lado, que la actuación estatal pueda estar condicionada por cualquier religión, incluidas las no religiosas. cosmovisiones religiosas como el ateísmo, el agnosticismo y el humanismo.

Además, según lo previsto en el art. 209 de la CF, la educación es gratuita para el sector privado, el cual puede ofrecer educación religiosa, cualquiera que sea su denominación, como opción para los responsables de la educación de los hijos.

La preferencia por ciertas religiones no autoriza al Estado a ignorar a las minorías. La democracia, en su aspecto sustancial, no debe confundirse con el gobierno de las mayorías. La libertad de creencias debe ir acompañada de un compromiso político con la igualdad religiosa, sin privilegios injustos. No se trata solo de qué derechos son justos, sino también de la igualdad de derechos entre los segmentos religiosos. El desafío democrático de la educación religiosa provoca el encuentro de estos dos derechos: la libertad de creencias y la igualdad entre las religiones<sup>437</sup>.

Los marcos legislativos y normativos que preexistían a la decisión del STF ya revelaban un contexto de propuestas heterogéneas – pluriconfesionalidad, confesionalidad católica o historia de las religiones –, que sometían la escuela a disputas ideológicas y morales. Este escenario se mantiene ante la ausencia de lineamientos nacionales sobre educación religiosa. Además del permiso para el proselitismo otorgado por la Corte Suprema, la falta de un alcance más restringido en cuanto a su contenido, la formación de los profesionales que imparten las clases, la definición de entidad religiosa, los requisitos para ser docente, entre otros factores, hacen que la educación religiosa sea un área sensible, objeto de permanentes debates y controversias. A este escenario se suma una grave disparidad en el derecho a la igualdad de representación en los espacios públicos estatales, incurriendo en un irrespeto a los principios de isonomía, pluralismo y no discriminación.

Investigación sobre el contenido de los libros de texto utilizados en las escuelas públicas nacionales, con base en los criterios establecidos en las recomendaciones de la

---

<sup>437</sup> DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana. Educação e laicidade. Pp. 11-36. In: DINIZ, Debora et alli. *Laicidade e ensino religiosos no Brasil*. Unesco, Letras Libres, EdUnB, Brasília, 2010, p. 25.

Convención y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005) y la Convención sobre la Lucha contra la Discriminación en el Ámbito de la Educación (1960), muestra una tendencia evidente a privilegiar la moral cristiana. Los principales resultados indican la preponderancia de la representación del cristianismo, en particular el católico, y la subrepresentación de las religiones afrobrasileñas e indígenas. Se niega la igualdad de religiosidad entre tales religiones y las confesiones cristianas, ignorando que la expresión mayoritaria del catolicismo es el resultado de un proceso histórico de aculturación de los pueblos africanos y comunidades indígenas a través de la imposición de la doctrina católica. Además, los agnósticos o ateos no tienen representación. El material también busca intervenir en la enseñanza de las ciencias desde un enfoque creacionista que fomenta la marginación de grupos minoritarios, como las personas con discapacidad y la población LGBT+<sup>438</sup>.

Una segunda investigación cuantitativa destaca la estigmatización de las tradiciones de origen africano<sup>439</sup>. De las 374 personas entrevistadas, sólo una declaró profesar una religión afrobrasileña, el Candomblé, aunque existen lugares de culto de la religión en los mismos barrios de las instituciones escolares y que acogen a un número significativo de personas en edad escolar. Nogueira<sup>440</sup> atribuye este resultado a la vergüenza o al temor de sufrir discriminación por el vínculo con expresiones religiosas de origen negro, cuya intolerancia las somete a “satanización”<sup>441</sup>.

---

<sup>438</sup> En términos absolutos, hubo solo 309 apariciones de componentes de religiones afrobrasileñas frente a 609 apariciones cristianas en el conjunto de libros analizados, en un total de 2.741 libros que componían la muestra”. DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana. Diversidade cultural nos livros de ensino religioso. Pp. 63-96. In: DINIZ, Debora et al. *Laicidade e ensino religiosos no Brasil*. Unesco, Letras Libres, EdUnB, Brasília, 2010, p. 68-69.

<sup>439</sup> Según la encuesta, de los 315 alumnos de cinco escuelas, el 42% son católicos, 23,5 evangélicos, 2,9% espíritas, 0% umbanda, 0% candomblecistas. Excepto por un estudiante identificado como adherente de una religión de origen africano. Entre los 59 maestros escuchados, las proporciones son similares y ninguno declaró profesar una religión de origen africano. ARAÚJO, Patrício Carneiro. Entre ataques e atabaques: intolerância religiosa e racismo nas escolas. São Paulo: Aché, 2017, *apud* NOGUEIRA, SIDNEY. *Intolerância religiosa*. Pólen, São Paulo, 2020, s/p, e-pub.

<sup>440</sup> NOGUEIRA, SIDNEY. *Intolerância religiosa*. Pólen, São Paulo, 2020, s/p, e-pub.

<sup>441</sup> “Una de las experiencias negativas que tuve como profesora de educación religiosa fue un coro de estudiantes que me llamaban macumbeira. Desde entonces, he preferido no declarar más mi religión, y tampoco busco conocer la de ellos. Está claro que por la forma en que se llevan a cabo las reuniones, se dan cuenta de que no soy un maestro cristiano, judío o kardecista. Saben exactamente de qué lugar estoy hablando. Y desafortunadamente, el lugar de las religiones de matriz africana sigue siendo el lugar de la demonización. Y si les declaro mi credo, además de demonizar las clases, el cuerpo de este maestro negro también lo será. Me preocupa mucho llegar, quedarme y salir del colegio”. Disponible en: <https://projeto colabora.com.br/ods4/candomblecista-professora-de-ensino-religioso-enfrentou-coro-de-macumbeira/>. Recuperado el: 22 noviembre, 2022.

La intolerancia religiosa se refiere a un conjunto de ideologías y actitudes que son ofensivas para las creencias, rituales y prácticas religiosas no hegemónicas. La intolerancia frente a las religiones de base africana, cuyos índices de discriminación alcanzan entre el 80% y el 90% de las denuncias<sup>442</sup>, se combina con un segundo componente, el racismo. En el proceso de secularización y secularización de Brasil durante el establecimiento de la República (1879), la concepción del Estado se formó a partir del modelo esclavista basado en la convicción de la inferioridad de la población negra y su herencia cultural religiosa<sup>443</sup>. La legislación nacional lleva la impronta de la herencia religiosa hegemónica del país. Fíjate en las leyes sobre el matrimonio, que se definen según una concepción cristiana<sup>444</sup>.

El surgimiento de grupos neoconservadores en la escena política nacional ha llevado a un borrado intensificado de la cultura y las creencias religiosas afrobrasileñas. La decisión del STF termina legitimando el predominio de credos que históricamente se han impuesto a costa del silenciamiento de minorías, lo que, en el contexto, expresa un mensaje subrepticio del Poder Público, “dotado de una fuerte carga excluyente, que sus creencias son menos dignas de reconocimiento”<sup>445</sup>. Ante esta realidad, Nogueira<sup>446</sup> afirma que la llamada “intolerancia religiosa está en el centro de un proceso de

---

<sup>442</sup> Entre enero/2015 y el primer semestre de 2019, Brasil registró una denuncia por discriminación religiosa cada 15 horas, según datos del Ministerio de Derechos Humanos (BRASIL, 2019). El libro *Presença do axé: mapeo de terreiros no Rio de Janeiro*, organizado por Denise Pini Rosalem da Fonseca y Sonia Maria Giacomini (2013), revela los dramas que enfrentan los fieles de las religiones afrobrasileñas: de 840 terreiros encuestados, 430 (alrededor de 51 %) han experimentado alguna forma de agresión. En Río de Janeiro, 430 casas sufrieron alguna “discriminación religiosa”. Las agresiones también ocurren en lugares públicos (57%) y en particular en la calle (67%)-, los tipos de agresión - verbal (70%) y física (21%)-, los agresores -evangélicos (39%)-, vecinos (27%) – y tipos de target – persona (60%) y hogar (29%). NOGUEIRA, SIDNEY. *Intolerância religiosa*. Pólen, São Paulo, 2020, s/p, e-pub.

<sup>443</sup> NOGUEIRA, SIDNEY. *Intolerância religiosa*. Pólen, São Paulo, 2020, s/p, e-pub.

<sup>444</sup> “[...] la laicidad no funciona en términos absolutos, como las reglas, que tienden a operar según la lógica del “todo o nada”. En este contexto, ciertas medidas que implican algún tipo de apoyo estatal a la religión pueden ser consideradas constitucionalmente legítimas, si son justificables por motivos no religiosos, relacionadas con la protección de otros bienes jurídicos también respaldados por la Constitución, cuyo peso, en el caso concreto, supere el amparo constitucional de la laicidad. Es el caso de la conservación de iglesias barrocas o monumentos turísticos con connotación religiosa, en los que la acción del Estado se deriva de su misión de proteger el patrimonio histórico, artístico, cultural y paisajístico.” SARMENTO, Daniel. O Crucifixo nos Tribunais e a Laicidade do Estado. *Revista Eletrônica PRPE*. Maio de 2007, s/p.

<sup>445</sup> SARMENTO, Daniel. O Crucifixo nos Tribunais e a Laicidade do Estado. *Revista Eletrônica PRPE*. Maio de 2007, s/p.

<sup>446</sup> NOGUEIRA, SIDNEY. *Intolerância religiosa*. Pólen, São Paulo, 2020, s/p, e-pub.



colonización del país. Este proceso ha dejado marcas profundas en una idea igualmente ilusoria de democracia religiosa y laicidad”.

De esta manera, no hay razón para comprometer la laicidad estatal dentro de la escuela. Los diversos principios, fundamentos y normas constitucionales son suficientes, por sí solos, para disponer, con libertad y respeto, que las iglesias, los cultos y los sistemas filosófico-trascendentes puedan reclutar creyentes, mantener creyentes, exponer convicciones y estimular prácticas religiosas en sus lugares de adoctrinamiento, incluso a través de los medios de comunicación de masas, que hoy en día son muy utilizados por las religiones cristianas<sup>447</sup>.

El objetivo de la educación es formar personas autónomas, capaces de reflexionar críticamente tanto para elegir y realizar sus proyectos de vida como para ejercer la ciudadanía, como se extrae del art. 205 de la Constitución. La enseñanza confesional no parece capaz de contribuir al desarrollo de esta capacidad de reflexión crítica a través de la transmisión de valores religiosos compartidos por los credos numéricamente más representativos.

Además, como pontifica Sarmiento<sup>448</sup>, la laicidad del Estado “implica la pretensión republicana de delimitar espacios propios e inconfundibles para el poder público y para la fe”. La fe es de naturaleza privada; por otra parte, el poder político que ejerce el Estado en la esfera pública debe fundarse en razones públicas, esto es, “razones cuya posibilidad de aceptación por el público en general sea independiente de convicciones religiosas o metafísicas particulares”.

El elemento esencial de la razón pública es el criterio de reciprocidad. Vale decir, como personas razonables y racionales, los sujetos de una sociedad democrática deben estar disponibles para explicar el fundamento de sus acciones a partir de valores que

---

<sup>447</sup> JAMIL CURY, Carlos Roberto. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. Pp. 183- 213. *Revista Brasileira de Educação*. Set /Out /Nov /Dez 2004 No 27. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ch8ZMxtpx7ZshtgZW355HtP/?format=pdf&lang=pt>. Recuperado el: 24 junio, 2021, p 184.

<sup>448</sup> SARMENTO, Daniel. O Crucifixo nos Tribunais e a Laicidade do Estado. *Revista Eletrônica PRPE*. Maio de 2007, s/p.

puedan ser suscritos por otros y de forma consecuente con la igualdad y la libertad<sup>449</sup>. Este punto de vista supone que las personas religiosas podrán presentar y tomar posición sobre argumentos religiosos y no religiosos. Pero esto no parece evidente, ya que la espiritualidad de algunos segmentos más radicales consiste en priorizar las razones religiosas.

La formulación de opciones requiere un mosaico de opciones éticas y morales que van más allá de compartir las creencias proporcionadas por las religiones mayoritarias. Esto se puede hacer a través de prácticas educativas dirigidas a proporcionar a los niños y adolescentes información culturalmente diversa, que les permita a cada uno tomar sus propias decisiones personales.

#### **4.6 Resumen de capítulo**

En este capítulo, que abordó dos aspectos, i) la educación en el hogar, en su mayoría llamada educación en el hogar; y ii) la educación religiosa en las escuelas públicas brasileñas, fué posible verificar cómo estos dos temas se presentan de manera indisoluble, especialmente en el ámbito de las iglesias que componen el cristianismo en Brasil y en el mundo.

Por lo tanto, cuando se trata de educación en el hogar, es necesario tener en cuenta los aspectos subyacentes de esta discusión. En otras palabras, los intereses idiosincrásicos detrás de la defensa de la educación en el hogar están directamente relacionados con aspiraciones religiosas que, de manera integral, no consideran (o ignoran) aspectos previstos en la propia Constitución Federal brasileña, a saber, la promoción de la educación por la familia, el Estado y la sociedad, visando el “desarrollo pleno de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su habilitación para el trabajo”.

Sin embargo, los principios también previstos en la norma constitucional tampoco se evidencian en esta modalidad de enseñanza, tales como el pluralismo de ideas y conceptos pedagógicos y la garantía de estándares de calidad, por ejemplo.

---

<sup>449</sup> RAWLS, John. *The Idea of Public Reason Revisited*, *The University of Chicago Law Review*. Vol. 64, No. 3 (Summer, 1997), p. 765-807. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/1600311>, Recuperado el: 30 julio, 2021, pp. 771-783.

En el mismo sentido, la inclusión de la educación religiosa en las escuelas públicas, además de suscitar discusiones sobre la laicidad del Estado, y, por tanto, de la educación que éste ofrece, a pesar de estar prevista en la Constitución, también demuestra la falta de cuidado con expresiones religiosas minoritarias, como el islam, el budismo y el candomblé, por ejemplo.

Así, lejos de ser un asunto de trato pacífico entre juristas y profesionales de la educación, la provisión de educación religiosa por parte de las escuelas públicas en Brasil también ha servido irracionalmente a los intereses de las religiones más prestigiosas y, de manera contigua, a la intolerancia religiosa.

Es decir, contrario a lo que prescribe la Constitución de la República cuando prevé el interés superior de los niños, niñas y adolescentes, la inculcación de una determinada creencia religiosa atiende, por el contrario, intereses hegemónicos y no republicanos que, además de prever normas religiosas, también impulsa normas morales que se relacionan exclusivamente con lo que Occidente entiende como aceptable.

En el próximo capítulo, abordaremos cómo se trabaja el género en las escuelas y cómo las discusiones en torno al término llevaron a la invención, primero por parte de la Iglesia romana, de lo que denomina “ideología de género”.

## **CAPÍTULO 5 – GÉNERO EN LA ESCUELA: CONSTRUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES**

---

En el quinto capítulo de la tesis, trataremos cuestiones relacionadas con el término “género” en su aplicación en contextos escolares.

En este sentido, se discutirán los caminos que conducen a la creación de desigualdades en la educación brasileña, los estereotipos creados en torno a las concepciones sobre género, cómo la educación brasileña ve en perspectiva los temas género y sexualidad en el ámbito escolar.

Como se verá más adelante, la constitución de los sistemas educativos nacionales se inspiró en la idea de que la educación es derecho de todos y deber del Estado. Sin embargo, la escuela no es igual para todos. La institución conserva huellas de una estructura patriarcal que reproduce desigualdad y discriminación.

Las niñas y niños se enfrentan a modelos de mujeres y hombres forjados en perspectivas sexistas, racistas y clasistas. Como corresponsable de la educación, la escuela no es inmune a ellos y actúa como instrumento para la reproducción de relaciones de poder experimentadas en la sociedad.

El currículo implementa y consolida las políticas públicas educativas, regulando el contenido y las prácticas implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, hay un currículo oculto que promueve comportamientos y valores entre niñas y niños que se ajustan convenientemente a pautas sociales injustas. Son estereotipos de género que proyectando una falsa idea de una existencia de características innatas de la personalidad femenina y masculina.

La escuela y el aula eran vistas como espacios sexualmente neutros, lo que suponía referencias incuestionables. No obstante, la sexualidad siempre ha estado presente en el universo escolar y con las marcas de una determinada cultura.

Transexuales, travestis, transgéneros, intersexuales, gays, lesbianas y bisexuales son otras combinaciones entre cuerpo, identidad, deseo y prácticas sexuales. Pero en nuestra cultura la producción de la heterosexualidad ocurre concomitantemente con el

rechazo de los disidentes. Las fobias en relación con las personas LGBT+ no solo se acepta, sino que también se cultiva en la escuela a través del desprecio y la agresión.

La educación en sexualidad en las escuelas secundarias y primarias tendría como finalidad problematizar prácticas y conceptos naturalizados, como las formas de vivenciar la sexualidad, la expresión de la maternidad y la paternidad, la expresión binaria de los géneros y las múltiples formas de la violencia en las relaciones, extrapolando, de esta forma, una visión meramente biológica y basada en la prevención.

La educación en sexualidad ha fracasado en sus propósitos, sobre todo por conflictos morales sobre la pertinencia o no de tratar el tema con el alumnado. Los docentes actúan con temor, refugiándose en el biologismo.

Hay, por lo tanto, una laguna evidente en las políticas educativas, pues la escuela, en general, no está dispuesta a romper con una educación opresiva, con concepciones restringidas de género o con una visión negativa de la sexualidad. Además de las críticas formuladas por el feminismo, más concretamente el sexismo y la dominación masculina, es fundamental que se revise la heterosexualidad como padrón de normalidad.

### **5.1 La construcción escolar de las desigualdades**

Cuando pensamos en la educación como un espacio de socialización, formación y aprendizaje de derechos y deberes que conducen al desarrollo de la autonomía y capacitan para la ciudadanía, es importante que percibamos la importancia del papel que ejerce tal trayectoria en la vida de los estudiantes. La educación se convierte en uno de los principales factores que, positiva o negativamente, afectan el proceso ininterrumpido de construcción y reconstrucción de las identidades sociales.

Una supuesta naturalidad y objetividad en la formación educativa nos hizo creer que la escuela es igual para todos, es decir, que se perciben y se orientan a los alumnos y a las alumnas de la misma manera. Sin embargo, la vida escolar produce desigualdades. La institución conserva huellas de una estructura patriarcal en la que la

igualdad y la no discriminación quedan en el plano de la utopía<sup>450</sup>.

La historia nos muestra que la institución escolar, como la conocemos actualmente, estableció distinciones tan pronto como se creó en el país. La constitución de los “sistemas educativos nacionales” en torno al siglo XIX se inspiró en la idea de que la educación es derecho de todos y deber del Estado. El propósito era construir una sociedad democrática a través de la consolidación de la democracia burguesa. Para vencer la opresión del antiguo régimen y ascender a un tipo de sociedad fundada en el contrato social celebrado “libremente”, era imperativo superar la barrera de la ignorancia. Solo así sería posible transformar a los súbditos en ciudadanos esclarecidos. Esta tarea se haría a través de la enseñanza y se encargó a la escuela este papel<sup>451</sup>.

El legado de la sociedad occidental moderna, sin embargo, separó a los individuos, haciendo distinción entre los que tuvieron acceso a la escuela y los excluidos – mujeres, esclavizados y pobres. A medida que se institucionalizó, la escuela también comenzó a dividir internamente a sus estudiantes a través de varios dispositivos de clasificación y jerarquía, al paso que separan a los adultos de los niños, a los católicos de los protestantes, a las niñas de los niños<sup>452</sup> y a los ricos de los pobres.

Los papeles trazados social y culturalmente ya se imponen a los niños desde el nacimiento. Las actuaciones de niñas y niños ya están instaladas en el imaginario familiar incluso antes de que nazcan. Su futuro está diseñado de acuerdo con su sexo biológico. La interiorización de los roles se produce a lo largo de la vida, y varían según los aportes recibidos del entorno – familia, escuela, amigos, medios de comunicación etc. – y de acuerdo con las experiencias particulares de cada niño. En ese trayecto, le corresponde especialmente a la escuela sistematizar y homogeneizar mínimamente la cultura de una determinada sociedad a través de la inculcación de hábitos, valores y representaciones simbólicas allí vigentes<sup>453</sup>.

---

<sup>450</sup> SANCHEZ BELLO, Ana; IGLESIAS GALDO, ANA. Currículum oculto en el aula: estereotipos en acción. In: *Educación en la Ciudadanía. Perspectivas feministas*. Pp. 123-150, Cataratas, Madrid, 2008, p. 123.

<sup>451</sup> SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. Campinas/SP, Autores Associados, 2018, s/p, e-pub.

<sup>452</sup> LOPES LOURO, Guacira. *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Vozes, Petrópolis/RJ, 1997, p. 75.

<sup>453</sup> SUBIRATS, Marina. *Coeducación, apuesta por la libertad*. Octaedro Editorial, Barcelona, 2017, s/p, epub.

Existen características generales que adoptan los niños y niñas, que podemos denominar estereotipos de género, que se acercan a estándares socialmente aprehendidos<sup>454</sup>. Tales estereotipos son creencias compartidas en el grupo y atribuidas a los sujetos por ser de uno u otro sexo. Influyen en la interpretación del mundo, la formación de instituciones y las relaciones sociales. Los estereotipos son los mecanismos teóricos e ideológicos necesarios para el mantenimiento de la desigualdad y discriminación entre sujetos<sup>455</sup>.

Antes rígidas y poco dadas a las transgresiones, las sociedades occidentales de hoy tienen modelos de comportamiento más flexibles. Las niñas pueden asistir a todos los niveles escolares y elegir cualquier profesión, por ejemplo. La flexibilización de las reglas de género también permitió que sujetos que no encajan en los modelos genéricos de feminidad y masculinidad asuman conductas que, en teoría, no corresponden a su sexo, como las personas transgénero. No obstante, aún existe la expectativa de que las niñas se casen, sean madres, cuiden de la familia y se encarguen de las tareas del hogar. Al paso que los niños están sujetos a un mayor control y presión social para adoptar una masculinidad dominante<sup>456</sup>.

De igual modo, desde la perspectiva del pensamiento postestructuralista, la identidad de género no es algo dado naturalmente, sino el resultado de una serie de discursos que permean las relaciones de poder entre los sujetos. Son narrativas que jerarquizan grupos y garantizan una supuesta normalidad basada en el orden social dominante.

Varios estudios señalan que los niños se enfrentan a modelos de mujeres y hombres forjados en perspectivas sexistas, racistas y clasistas. La escuela, como institución corresponsable de la educación de niñas, niños y adolescentes, tampoco es inmune a ellos, puesto que actúa como vehículo para la reproducción de estas relaciones de poder. El sistema educativo contribuye al mantenimiento de las concepciones tradicionales de la identidad personal, a partir de criterios estables y fijos sobre las

---

<sup>454</sup> SUBIRATS, Marina. *Coeducación, apuesta por la libertad*. Octaedro Editorial, Barcelona, 2017, s/p, epub.

<sup>455</sup> COBO, Rosa; RANEA, Beatriz (eds.). *Breve Diccionario de Feminismo*. Catarata, Madrid, 2020, s/p, epub.

<sup>456</sup> Como resultado, cualquier comportamiento que se desvíe de los estereotipos masculinos está sujeto a un fuerte grado de desaprobación. SUBIRATS, Marina. *Coeducación, apuesta por la libertad*. Octaedro Editorial, Barcelona, 2017, s/p, epub.

posibilidades de acción, pensamiento y personalidad de mujeres y hombres. En este sentido, la escuela no sólo reproduce o refleja las concepciones de género y sexualidad que circulan en la sociedad, sino que también las produce<sup>457</sup>.

De esta manera, las identidades se construyen a partir de modelos de normalidad adoptados por diferentes grupos sociales. En la cultura, por ejemplo, la representación dominante del ser humano se evidencia en la figura del hombre heterosexual, joven, blanco, cristiano y de clase media. Es esta noción singular de género, sexualidad (y raza) la que aún sostiene los currículos y las prácticas escolares, como veremos a continuación.

### 5.1.1 El currículo oculto

Si bien el ámbito escolar es un espacio relevante de aprendizaje, un examen de su funcionamiento nos lleva a reconocer que la escuela sirve como vehículo de producción, reproducción de normas y procesos discriminatorios.

En la década de 1970, surgieron estudios para examinar las causas del fracaso y la deserción escolar. Puesto que fueron entendidos como la expresión de la desigualdad social vivida por las clases populares, esos estudios produjeron efectos importantes en la reconfiguración de la escuela, todavía presentes en la actualidad<sup>458</sup>. Un gran debate tuvo lugar a la luz del trabajo “La reproducción”, de Bourdieu y Passeron. Para estos autores, toda y cualquier sociedad se estructura como un sistema de relaciones de fuerza materiales. Sobre esta base, se creó un sistema de relaciones simbólicas de poder con la función de reforzar, mediante el disimulo, las relaciones de poder material. En sus palabras,

“[...] todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza em que se funda su propia fuerza, añade su

---

<sup>457</sup> LOPES LOURO. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 5ª ed. Vozes, Petrópolis/RJ, Vozes, 1997, p. 80.

<sup>458</sup> SILVÉRIO, Roberto *et alli*. Relações étnico-raciais. Pp. 113-156. In: MISKOLCI, Richard. *Marcas da diferença no ensino escolar*. EdUScar, São Carlos, 2014, p. 121.



fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza”<sup>459</sup>.

La violencia material se refuerza a través de su conversión al plano simbólico, en el que se produce y reproduce el reconocimiento de la dominación y su legitimidad porque se desconoce su carácter de violencia explícita. Es decir, la violencia material (dominación económica) practicada por los segmentos dominantes corresponde a la violencia simbólica (dominación cultural). La violencia material se manifiesta a través de la formación de opinión que brindan los medios de comunicación, por medio de la actividad artística, la predicación religiosa, la educación familiar, etc. Sin embargo, los autores apuntan, en su análisis crítico, a la acción pedagógica institucionalizada, o sea, al sistema escolar.

Con base en la teoría general de la violencia simbólica, los autores argumentan que la acción pedagógica es una imposición arbitraria de la cultura de los sectores dominantes sobre los dominados, lo que implica necesariamente la presencia de una autoridad que actúa a través del trabajo pedagógico. Tal acción corresponde a un proceso de inculcación que debe durar lo suficiente para producir una “formación durable, es decir, un habitus producido por la interiorización de los principios de una arbitrariedad pedagógica y perpetuar, por lo tanto, en la práctica los principios de la arbitrariedad interiorizados”<sup>460</sup>.

De este modo, para Bourdieu y Passeron, la educación escolar tiene como función reproducir las desigualdades. Así, lejos de superar la marginalidad social, sirve para reforzarla a través de la reproducción cultural, jugando un papel importante en la marginación de los segmentos dominados. La discusión mantiene interés frente a los debates de género y raza.

La teoría feminista, como se señaló anteriormente, se preocupó por apuntar las desigualdades que dividen a mujeres y hombres, en las que estos se apropian, desproporcionadamente, de los recursos materiales y simbólicos de la sociedad. Esta división se extendió a la educación escolar. Al principio, la preocupación se centró en el acceso a la escuela, de la que las mujeres estaban excluidas. Posteriormente, el foco se

---

<sup>459</sup> BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. 2ª ed., Fontamara, México, 1996, p. 44.

<sup>460</sup> BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. 2ª ed., Fontamara, México, 1996, p. 25.

reorientó hacia el número de niñas que accedían a la escuela, ya que su presencia en los bancos escolares era visiblemente inferior a la masculina, especialmente en países ubicados en la periferia del capitalismo. Además, se acusó la desigualdad interna en el acceso a los recursos educativos. Ciertos temas se consideraban masculinos, otros femeninos.

Las feministas refutaron lo que consideraban una educación de segunda, al defender el derecho a desarrollar todo su potencial más allá de la vida doméstica. Las mujeres tenían no sólo derecho a ser educadas para ser esposas, hijas, madres y hermanas, sino también a ocupar espacios en la esfera pública<sup>461</sup>. Una vez superada la barrera del acceso a la escuela y al conocimiento, lo que se busca actualmente es transformar los intereses y experiencias de las mujeres. El acceso a la escuela puede llegar a todos los estudiantes, pero en un mundo que todavía está definido por los hombres, como destacado por Tadeu da Silva<sup>462</sup>.

La teoría curricular contribuyó a explicar cómo los procesos de escolarización configuran las identidades sexuales, raciales y de género. Revela la producción de discursos y prácticas sociales, abriendo posibilidades para combatir la discriminación y construir relaciones más equitativas a través de una educación marcada por el género.

El currículo es el instrumento privilegiado para implementar y consolidar las políticas públicas educativas, porque es a través de él que se regulan el contenido y las prácticas involucradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Él permite estructurar la escolarización, la vida en los centros educativos y las prácticas pedagógicas, disponiendo, transmitiendo e imponiendo reglas, normas y un orden que son determinantes<sup>463</sup>. La guía curricular “es el núcleo y el espacio central más estructurante de la función escolar”<sup>464</sup>, y, por eso, se convierte en un instrumento importante para las narrativas de la feminidad y la masculinidad.

El currículo oficial es aquel que expresa sus intenciones, indicando normas,

---

<sup>461</sup> ARNOT, Madeleine. Feminismo y educación democrática. *Volver a pensar la educación (Vol. I). Política, educación y sociedad*, Madrid, Ediciones Morata, 1995, p. 307-325, p. 6.

<sup>462</sup> TADEU DA SILVA, Tomaz. *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed., Autêntica Editora, Belo horizonte, 2016, s/n, epub.

<sup>463</sup> GIMENO SACRISTÁN, J. ¿Qué significa el currículum? In: GIMENO SACRISTÁN, J. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Morata, Madrid, 2013, s/p, epub.

<sup>464</sup> GONZALES ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Vozes, Petrópolis/RJ Vozes, 2011, p. 13.

contenidos o programas obligatorios y oficiales, tales como el proyecto educativo de la institución y el currículo observado por cada docente. Se habla, sin embargo, de un currículo oculto que está presente en el ámbito escolar y que, sin integrar el currículo oficial, contribuye implícitamente a promover aprendizajes sociales no deseados. En el que no es expreso, el currículo oculto promueve comportamientos y valores que se ajustan convenientemente a pautas sociales injustas y antidemocráticas; enseña, por regla general, el conformismo, la obediencia y el individualismo<sup>465</sup>. Por esa razón, el currículo se convierte en un importante instrumento para sellar las inequidades y perpetuarlas.

El currículum oculto funciona “a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares”. Tiene un mayor alcance que el oficial porque actúa de forma subterránea y permanente, sin reflexión y debate. La sutileza con que se propaga le confiere una enorme capacidad de influencia en la adquisición de aprendizajes.

Althusser ya atribuía a la escuela la condición de aparato ideológico del Estado. La escuela actúa en interés de la dominación estatal estructural, de una falsa conciencia, que se realiza de manera disfrazada, con el consentimiento vicioso de los sujetos que sufren la violencia de la acción pedagógica. De este modo, la escuela inculca en el sujeto una ideología que lo somete a la dominación vigente<sup>466</sup>.

Todavía en esta línea, Tadeu da Silva<sup>467</sup> explica que la expresión “currículo oculto” surgió en el campo más conservador de la sociología funcionalista, en 1968. Philip Jackson la usó para referirse a la combinación de elogios y poder para “dar un sabor distinto a la vida en el aula”, dando lugar a un currículo no explícito que tanto los profesores como los estudiantes deben aprovechar para tener éxito en la escuela. Desarrollada por funcionalistas, la expresión pasó a referirse al aprendizaje que enseñan las relaciones de autoridad, la organización espacial, la distribución del tiempo, los patrones de recompensa y castigo, más que el contenido explícito. Los espacios

---

<sup>465</sup> TADEU DA SILVA, Tomaz. *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed., Autêntica Editora, Belo horizonte, 2016, s/n, epub.

<sup>466</sup> FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. 4ª ed., Editora Moraes, São Paulo, 1980, p. 35.

<sup>467</sup> TADEU DA SILVA, Tomaz. *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed., Autêntica Editora, Belo horizonte, 2016, s/n, epub. Aunque ha sufrido desgastes, el concepto mantiene su vigencia como importante instrumento para analizar la vida escolar, especialmente las dimensiones de género, sexualidad o raza. Se aprende, en el currículo oculto, cómo ser hombre o mujer, cómo ser heterosexual u homosexual, así como la identificación con una determinada raza o etnia.

rígidamente organizados, la puntualidad, el rigor en la división del tiempo, los rituales, las reglas y las categorizaciones de los alumnos ejemplifican procedimientos escolares que, aunque invisibles, por no estar prescritos en el currículo, configuran nuestra subjetividad sin nuestro conocimiento consciente.

Desde la perspectiva de la coeducación, o educación mixta, el currículo oculto consiste en un renovado instrumento de discriminación que actúa para conformar las identidades de género, obstaculizando una acción educativa antisexista. La incidencia del currículo oculto en la configuración de las identidades es especialmente relevante en la educación básica, pues tiene un alcance mayor que los conocimientos adquiridos en las diversas disciplinas académicas. También produce efectos más duraderos, ya que las definiciones sociales interiorizadas durante la vida escolar inicial proporcionan las reglas constitutivas de lo que viene después<sup>468</sup>.

En el mismo sentido, Apple<sup>469</sup> enseña que la estabilidad ideológica y social deriva, en parte, de la internalización, “en el fondo mismo de nuestro cerebro, de los principios y normas de sentido común que rigen el orden social existente”. En lo que se refiere a la escuela, la saturación ideológica opera con mayor eficacia si llevada a cabo en una fase temprana de la vida.

## 5.2 Estereotipos de género

Como es bien sabido, por regla general, las niñas y los niños están juntos en las aulas brasileñas en el modelo de escuela mixta<sup>470</sup>. Sin embargo, durante mucho tiempo, desde el Brasil colonial, se creía que sólo los niños tenían derecho a la escolarización. Posteriormente, en 1827, el derecho a la educación, aunque con reservas, se amplió a las niñas, que hoy ocupan la mayoría de las clases escolares. Finalmente, hacia 1870

---

<sup>468</sup> SANCHEZ BELLO, Ana; IGLESIAS GALDO, Ana. Currículum oculto en el aula: estereotipos en acción. In: *Educación en la Ciudadanía. Perspectivas feministas*. Pp. 123-150, Cataratas, Madrid, 2008, p. 127.

<sup>469</sup> W. APPLE, Michael. *Ideología y currículo*. Trad., Rafael Lassaletta, Akal, Madrid, 2008, p. 63.

<sup>470</sup> Actualmente existen más de 600 escuelas “singulares” en Brasil destinadas a la escolarización de exclusiva para niños o niñas. Disponible en: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/so-para-meninos-ou-meninas-escolas-com-sexo-unico-voltam-a-ganhar-espaco-6ntf28dmqom2gy6q5z9yg0a6r/>. Recuperado el: 22 noviembre, 2022.

surgieron las primeras escuelas que unificaban a los alumnos en una misma aula<sup>471</sup>.

De todas formas, escuelas y aulas mixtas no significan necesariamente el desarrollo de espíritus igualitarios entre los estudiantes. El análisis de las relaciones de poder y los significados que forman parte de la construcción de la identidad de niñas y niños en el ámbito escolar nos muestran que se guían fundamentalmente por un modelo hegemónico considerado expresión de la esencia humana, investido de valor universal. Es decir, se construyen las relaciones y los significados a partir de la asimilación de características consideradas “naturalmente” femeninas o masculinas y la escuela actúa como fuente especial de reproducción de estos modelos.

Estereotipar es atribuirle arbitrariamente características, comportamientos, habilidades a otro basándose únicamente en su pertenencia a un determinado grupo, a pesar de sus atributos particulares. El género como construcción cultural está ligado a estereotipos que se definen como creencias compartidas en el ámbito social y que se atribuyen a las personas por ser mujeres u hombres. En esta condición, los estereotipos de género actúan sobre la forma de interpretar el mundo, las instituciones, las relaciones sociales, proyectando una falsa idea de una existencia de características innatas de la personalidad femenina y masculina<sup>472</sup>.

Entre los códigos y conductas en el ámbito escolar que reproducen estereotipos de la familia, Miyares<sup>473</sup> menciona la mayor relevancia que las niñas atribuyen a los actos y juicios producidos por los niños en detrimento de sus propias acciones y opiniones. La autora también llama la atención sobre las intervenciones más recurrentes por parte de los chicos, lo que les atribuye una postura culturalmente más permisiva hacia las conductas explosivas masculinas. Estos estereotipos derivan de una concepción biológico-cultural que utiliza el sexo como factor distintivo.

---

<sup>471</sup> La coeducación también jugó un papel en la feminización de la educación primaria en Brasil. Creó más oportunidades para que las mujeres ingresaran al magisterio porque a las mujeres se les podía confiar la conducción de clases mixtas, y no limitarlas a enseñar solo en escuelas para niñas. Esto disminuyó el número de hombres matriculados. E. HAHNER, June. *Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. Estudos Feministas*. Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto/2011, p. 467- 474, p. 468.

<sup>472</sup> COBO, Rosa; RANEA, Beatriz (eds.). *Breve Diccionario de Feminismo*. Catarata, Madrid, 2020, s/p, epub.

<sup>473</sup> MIYARES, Alicia. Educación y sexualidad. Pp. 107-122. *In: COBO, Rosa. Educar en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Catarata, Madrid, 2008, p. 111.

Según Lopes Louro<sup>474</sup>, los “gestos, movimientos, sentidos” que son “producidos en el espacio escolar e incorporados por niños y niñas pasan a formar parte de sus cuerpos”. En la escuela “se aprende a mirar y a mirarse, se aprende a escuchar, a hablar y a callar; se aprende a preferir”. Para ella,

“se entrenan [todos esos] sentidos, haciendo que cada uno conozca los sonidos, olores y sabores “buenos” y decentes y rechace los indecentes; aprenda qué, a quién y cómo tocar (o, en la mayoría de los casos, no tocar); haciendo que tenga algunas habilidades y no otras [...]”

Una experiencia interesante fue traída por Auad<sup>475</sup> a partir de una investigación de campo realizada con alumnos de segundo a cuarto grado de escuelas públicas del estado de São Paulo. La investigación ilustra las acciones y prácticas que reflejan las desigualdades de género engendradas en el espacio escolar. En este estudio, son los chicos los que tienen sus conductas asociadas a la indisciplina. Una presunción de autonomía, independencia y masculinidad les da mayor desprendimiento para impugnar y rechazar la autoridad escolar o para interrumpir las tareas determinadas por la maestra. La indisciplina también se expresa en sus manifestaciones intempestivas, provocando interrupciones ruidosas y con amplios gestos en el transcurso de la clase. Esta forma de estar en el mundo les garantiza un amplio dominio de los espacios físicos y sonoros.

Las frases cortas de los niños, impregnadas de maldiciones, contrastan con los diálogos más largos, frecuentes, articulados y pacíficos entre las niñas. Las características tradicionalmente clasificadas como femeninas no autorizan a las niñas a adoptar actitudes más duras y ruidosas, puesto que pueden ser percibidas fácilmente como un activismo agresivo e irrespetuoso y, por lo tanto, incompatible con el perfil dócil atribuido al comportamiento femenino.

La escuela también parece hacer uso de las habilidades producidas fuera de ella, en este caso, dentro de la familia, con el objetivo de facilitar el desempeño de los alumnos, en el caso de las niñas. Como buenas alumnas, organizadas, obedientes y cuidadoras, están disponibles para cooperar con los compañeros, lo que reproduce una

---

<sup>474</sup> LOPES LOURO, Guacira. *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Vozes, Petrópolis/RJ, 1997, p. 61.

<sup>475</sup> AUAD, Daniela. *Educar Meninos e meninas. Relações de gênero na escola*. Contexto, São Paulo, 2019, p. 34.

división de trabajo desproporcionada. Y si bien las reprimendas están dirigidas predominantemente a los niños, las mayores exigencias sobre el rendimiento escolar recaen sobre las niñas.

Las interacciones recreativas durante los recesos de clase nos dan importantes indicios sobre las asimetrías observadas en la convivencia escolar, con actividades comunes y exclusivas para niños y niñas. Ellas pasean por el patio de la escuela, almuerzan sentadas en los muros bajos y saltan a la goma elástica en cuartetos o tríos al borde de los patios y las canchas. Ellos juegan al fútbol en grandes grupos, ocupan buena parte del área para el ocio, participan en peleas físicas o se divierten con cromos.

Los niños tienden a dominar los grandes espacios, sobre los que emplean una gran movilidad física. Cabe resaltar que, aunque hay registros de equipos de fútbol femenino en la década de 1920, el Decreto-Ley n.º 3199, del 14 de abril de 1941, prohibió el deporte entre las mujeres, así como las luchas, el salto, el atletismo, el rugby y el polo, visto que son “incompatibles con las condiciones de su naturaleza” (art. 54). La prohibición solo se levantó en 1979<sup>476</sup>.

Niños y niñas también se divierten juntos, bailan, saltan, brincan la cuerda o juegan al balón prisionero. Sin embargo, incluso entre las actividades en conjunto, es posible detectar un refuerzo de la desigualdad. En el juego de “beso, abrazo, apretón de manos”, el contacto físico entre niñas y niños es obligatorio, casi punitivo, a través de gritos. No obstante, a diferencia de las niñas, que eligen a otras para jugar y sin aspavientos, la autora no presencié el mismo juego entre los niños, quienes se protegían del contacto físico entre ellos.

La producción de la heterosexualidad ocurre concomitantemente con el rechazo de la homosexualidad. Este sentimiento, experimentado tanto por niñas como por niños, parece estar más fuertemente inculcado en la producción de la identidad masculina. En nuestra cultura, la expresión de afecto entre niños y hombres está sujeta a una vigilancia mucho más intensa que entre niñas y mujeres. En particular, las expresiones físicas de amistad y afecto entre los hombres están controladas, casi impedidas, en muchas situaciones sociales. Por supuesto, están claramente codificadas y, como cualquier otra

---

<sup>476</sup> Brasil cuenta actualmente con una de las mejores futbolistas del mundo, Marta Vieira da Silva, lo que demuestra que la prohibición impuesta a las mujeres se debe mucho más a los estereotipos de género que a su incapacidad para jugar al fútbol.

práctica social, están en continua transformación.

Además de mostrar cómo se desarrollan las relaciones de género en la escuela, la convivencia revela la construcción de niñas y niños. Los juegos que refuerzan la desigualdad presentan una violencia natural para los niños. El dominio de gran parte de la zona de ocio por parte de los chicos recrea simbólicamente la separación entre el espacio privado, históricamente destinado a las mujeres, y el espacio público, atribuido a los hombres, como observa Auad<sup>477</sup>. Mediante el aprendizaje de la separación, se produce la feminización del cuerpo femenino y la masculinización del cuerpo masculino y una definición de lo masculino y lo femenino, con excepción de algunas actividades fronterizas en las que todos participan.

Una aparente naturalidad en la manera de concebir y tratar el tiempo y el espacio no nos permite entrever de inmediato que las niñas y los niños se mueven y agrupan de manera peculiar. Los niños necesitan más espacio y priorizan las actividades al aire libre; en este movimiento, avanzan hacia los espacios de las niñas e interrumpen sus actividades. Esto parece estar naturalmente inscrito en el “orden de las cosas”<sup>478</sup>. El hecho es que las escuelas se convierten en espacios masculinos, a los que se suman las niñas, lo que permite que los niños perciban, desde temprana edad, su posición privilegiada y el valor social de la masculinidad.

Es importante señalar las fórmulas sexistas<sup>479</sup> de trato empleadas en el ámbito escolar. Auad<sup>480</sup> también advierte que docentes y adultos usaban el masculino genérico para referirse tanto a las alumnas como a los alumnos, fueran mayoría o no. El lenguaje sexista, adoptado desde la educación más básica, se extiende a todo el espectro social, perpetuando una superioridad masculina.

---

<sup>477</sup> AUAD, Daniela. *Educar Meninos e meninas. Relações de gênero na escola*. Contexto, São Paulo, 2019, p. 51.

<sup>478</sup> También puede parecer “natural” que algunos niños y niñas puedan disfrutar del tiempo libre mientras que otros tienen que trabajar después del horario escolar; que unos deban “ahorrar” mientras que otros tengan derecho a “matar” el tiempo. Después de todo, un largo aprendizaje pondrá a cada uno en su lugar. LOPES LOURO, Guacira. *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Vozes, Petrópolis/RJ, 1997, p. 60.

<sup>479</sup> Llamamos *sexismo* a la discriminación que se aplica a una persona en referencia a su sexo (mujer u hombre). Es decir, el sexismo aparece cuando a una persona se le da un trato diferente, considerándola inferior o no adecuada para cualquier cuestión, justificando dicha consideración en el sexo al que pertenece. [...]. COBO, Rosa; RANEA, Beatriz (eds.). *Breve Diccionario de Feminismo*. Catarata, Madrid, 2020, s/p, epub.

<sup>480</sup> AUAD, Daniela. *Educar Meninos e meninas. Relações de gênero na escola*. Contexto, São Paulo, 2019, p. 30.



Efectivamente, el lenguaje instituye relaciones, poderes, lugares; produce y fija diferencias. Se usan los términos y las frases, que organizan sobre todo nuestra estructura interpretativa, para referirse a qué y quién nos rodea y para describir la realidad; así que construimos, a través del lenguaje, las imágenes a través de las cuales concebimos la realidad. Hay, por lo tanto, una ambigüedad en el término hombre, ya que, en muchos casos, el género masculino supone a todas las personas, ocultando a las mujeres. Este fenómeno remite a un androcentrismo verbal, que centraliza en el hombre el modelo de todo comportamiento humano, que confunde a los hombres con todos los seres humanos y que presupone que “toda persona es masculina, a menos que se especifique lo contrario”<sup>481</sup>.

Wakerdine<sup>482</sup> señala otra trampa del lenguaje detectada en un estudio que realizó sobre niñas y su desempeño en matemáticas. El eventual éxito de las niñas se debió, según las maestras, a su “buen comportamiento”, a la observancia de las “reglas” y a su compromiso con el trabajo escolar, y no a que fueran brillantes. La explicación difirió en relación a los niños, a quienes se atribuyó el fracaso a su comportamiento “activo” y “lúdico”. Como comentó la profesora, “[...] Él apenas puede escribir su nombre... no porque no sea inteligente, no porque no pueda, sino porque no puede quedarse quieto y no puede concentrarse [...] muy inquietante pero muy brillante”<sup>483</sup>.

Por lo tanto, incluso frente al bajo rendimiento escolar, los niños tienen un “potencial” para revelarse. Son estas ficciones las que, durante mucho tiempo, negaron a las mujeres el estatus de grandes pensadoras.

En un trabajo clásico destinado a evaluar el comportamiento de las niñas en el ámbito escolar, Gianini Belotti<sup>484</sup> presentó una caracterización de los patrones de comportamiento femenino y masculino. En relación a los chicos, la investigadora enumeró los siguientes comportamientos: dinámicos, ruidosos, agresivos, indisciplinados, desobedientes, negligentes, desordenados, autónomos, seguros y

---

<sup>481</sup> BENGOCHEA BARTOLOMÉ, Mercedes. Lenguaje y sexismo. Pp. 41-52. Diversidad de género e igualdad de derechos. In: CARONA CUENCA, Encarna (Coord.). *Valencia, Tirant lo Blanch*. P. 43.

<sup>482</sup> WAKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação e realidade*. 20(2), p. 207- 226, jul/dez, p. 214.

<sup>483</sup> GIANINI BELOTTI, Elena. *Educar para a submissão. O descondicional da mulher*. 2ª ed. Vozes, Petrópolis, 1979, p. 126.

<sup>484</sup> GIANINI BELOTTI, Elena. *Educar para a submissão. O descondicional da mulher*. 2ª ed. Vozes, Petrópolis, 1979, p. 126.

solidarios con compañeros del mismo sexo. En cuanto a las niñas, se caracterizaron por ser apáticas, tranquilas, dóciles, serviles, disciplinadas, obedientes, metódicas, cuidadosas, perseverantes, ordenadas, limpias, dependientes del concepto de la maestra, emotivas y poco solidarias con sus compañeras.

Seguramente, tales descripciones, captadas en la década de 1970, ya no se expresan con la misma intensidad. Desde entonces, los movimientos feministas y las políticas públicas motivadas por demandas de igualdad y no discriminación han transformado también las relaciones de género en la escuela. Pero, como demuestran investigaciones más recientes, tales rasgos aparecen recurrentemente como trasfondo de las prácticas escolares, lo que confirma la persistencia de estos patrones de comportamiento<sup>485</sup>.

Si bien la producción de identidades naturaliza lo que entendemos como diferencias entre feminidad y masculinidad, o entre niñas y niños, las investigaciones antes mencionadas nos muestran cómo las diferencias de género resultan de la historia y la educación. Se trata de dicotomías que crean desigualdad entre las personas, que se traducen en discriminación, violencia, represión, aspectos que han movilizad o movimientos reivindicativos en disputa por la igualdad.

El establecimiento de escuelas mixtas fue un paso importante, pero no suficiente para acabar con las asimetrías. A pesar de las finalidades de la educación y de la importancia del papel de los educadores en la trayectoria que conduce al pleno desarrollo de la persona, la escuela termina perpetuando prejuicios y discriminaciones.

La propia historia de la profesión docente demuestra cómo las diferencias de género han servido para desigualar. El desplazamiento de docentes a los puestos creados por la industrialización de las grandes ciudades a principios del siglo XX permitió la inserción de las mujeres en el mercado laboral. La docencia pasó a ser considerada una profesión que ampliaba las funciones domésticas desempeñadas por la mujer. De esta manera, la feminización de la profesión docente probó la desvalorización de la profesión y la consecuente reducción salarial<sup>486</sup>.

---

<sup>485</sup> AUAD, Daniela. *Educar Meninos e meninas. Relações de gênero na escola*. Contexto, São Paulo, 2019, p. 41.

<sup>486</sup> Gatti y Barretto destacan el predominio de las mujeres en los puestos de trabajo de los profesionales de la educación. De acuerdo con un estudio exploratorio realizado por el Instituto

### 5.3 Sexualidad y espacio escolar

El papel de la escuela no se limita a la transmisión de conocimientos. El modelo escolar basado en la transmisión de contenidos conceptuales e informaciones sirvió socialmente hasta la democratización de la educación. Sin embargo, a partir de los objetivos establecidos por el legislador constitucional, la escuela necesitaba encontrar caminos para lograr sus fines y de forma atenta a los principios de pluralismo y libertad para enseñar y aprender. Como espacio de promoción de la educación, la institución escolar tiene entre sus objetivos el desarrollo de la personalidad y la preparación para la ciudadanía. Estos objetivos se fundamentan en el Estado democrático de derecho, que tiene la pluralidad como uno de los principios vinculados a la forma republicana de gobierno.

Durante mucho tiempo, la escuela y el aula fueron vistas como espacios sexualmente neutros<sup>487</sup>. Los educadores se formaban desde esta perspectiva, lo que suponía referencias seguras e inequívocas. No obstante, la sexualidad siempre ha estado presente en el universo escolar porque integra ontológicamente al ser humano. Así, una mirada más cercana pone fin a su supuesta neutralidad<sup>488</sup>.

La escuela tiende a invisibilizar la sexualidad a través de un juego de suposiciones, inferencias equívocas y silencios<sup>489</sup>. En el transcurso de su historia, la escuela brasileña se estructuró a partir de valores y creencias que estigmatizan a los sujetos que no se ajustan a los estándares celebrados por una conducta heteronormativa. Como observó Lopes Louro<sup>490</sup>,

---

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil. Inep, 2009), a pesar de que, en términos generales, la mayoría de los docentes en regencia de clase son mujeres, este perfil de predominio cambia a medida que las etapas de enseñanza avanzan, es decir, un marcado predominio femenino en la educación infantil y los primeros años de la escuela primaria, con un aumento paulatino de la participación masculina en las etapas finales. GATTI, B.; BARRETTO, E. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009, P. 139.

<sup>487</sup> El debate sobre las identidades y prácticas sexuales aumentó en la década de 1960, ya sea entre movimientos feministas, gays y lesbianas, o entre quienes desaprueban tales manifestaciones.

<sup>488</sup> MISKOLCI, Richard. Sexualidade e Orientação Sexual. In: MISKOLCI, Richard. *Marcas da Diferença no Ensino Escolar*. São Carlos, EdUFSCar, 2014, p. 75-112, p. 79.

<sup>489</sup> MISKOLCI, Richard. Sexualidade e Orientação Sexual. In: MISKOLCI, Richard. *Marcas da Diferença no Ensino Escolar*. São Carlos, EdUFSCar, 2014, p. 75-112, p. 79

<sup>490</sup> LOPES Louro, Guacira. *Um corpo estranho. Ensaios sobre a sexualidade e a teoria queer*. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2018, s/p, e-pub.

“[...] los sujetos que, por alguna razón o circunstancia, se escapan de la norma y promueven una discontinuidad en la secuencia sexo/género/sexualidad serán tomados como «minoría» y colocados al margen de las preocupaciones de un currículo o una educación, sirviendo, sin embargo, para delimitar los contornos de la “normalidad”.”

Las normas de conducta excluyentes no se perciben fácilmente. Aunque presente en todos los dispositivos escolares, la preocupación por la sexualidad no se expone abiertamente. Tomaron una apariencia natural en virtud de una práctica recurrente que se fue imponiendo a lo largo de los siglos según las relaciones entre lo femenino y lo masculino.

Muchos creen que, anclada en el cuerpo, todos los sujetos experimentan la sexualidad de la misma manera. Pero ella involucra convenciones, creencias, lenguajes, fantasías, representaciones, comportamientos, etc. que son cultural e históricamente variables. Por eso, la inscripción de los géneros femenino y masculino en los cuerpos se hace en un determinado contexto, es decir, con las marcas de una determinada cultura. La identidad sexual no es una parte esencial de la personalidad. Es una «construcción social, una invención histórica» que actúa dentro de los límites del cuerpo<sup>491</sup>. Se puede decir que es un producto de la lengua, la cultura y la naturaleza.<sup>492</sup>

Inspirándose en Foucault, Week<sup>493</sup> argumenta que la idea de la sexualidad como “un dominio unificado” es burguesa, resultado de una clase deseosa de distinguirse de la inmoralidad de la aristocracia y la promiscuidad descontrolada de las clases bajas. Esto puede considerarse un proyecto colonizador que busca remodelar tanto la política como el comportamiento sexual a su imagen. El modelo de vida del siglo XIX se desarrolló a través de una delimitación creciente entre los roles masculino y femenino, con un estímulo a la adopción, en la vida privada, de conductas adoptadas públicamente y una intensificación de la vigilancia pública sobre la sexualidad no marital y no heterosexual.

---

<sup>491</sup> LOPES LOURO, Guacira (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Trad. Tomaz Tadeu Silva, 4ª ed., Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2018, s/p, epub.

<sup>492</sup> WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOPES LOURO, Guacira (Org.). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. 4ª ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Autêntica, Belo Horizonte, 2018, s/n, epub.

<sup>493</sup> WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOPES LOURO, Guacira (Org.). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. 4ª ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Autêntica, Belo Horizonte, 2018, s/n, epub.

Las conductas pasaron a ser evaluadas en base a estos elementos.

Nuestra sexualidad ha sido modelada dentro de las relaciones de poder<sup>494</sup> de cada sociedad, y la más evidente de las relaciones de poder es la que se establece entre hombres y mujeres, en la que históricamente la sexualidad femenina ha sido definida desde el punto de vista masculino, considerada como su subsidiaria<sup>495</sup>. El carácter histórico y cultural apunta a la fugacidad de las identidades sexuales y de género, como ocurre en efecto con las identidades de raza<sup>496</sup>, clase, nacionalidad etc., lo que las vuelve provisorias y contingentes<sup>497</sup>.

Existen matices de feminidad y masculinidad y los seres humanos experimentan sus deseos y placeres de diferentes maneras. Las posiciones de género y sexuales se han multiplicado, dificultando su abordaje desde esquemas de sexualidad binaria cuya frontera es constantemente atravesada por nuevas prácticas y sujetos.

Transexuales/travestis/transgéneros, gays, lesbianas y bisexuales<sup>498</sup> son otras combinaciones entre cuerpo, identidad, deseo y prácticas sexuales, además de la

---

<sup>494</sup> Según Foucault, la sexualidad es un dispositivo histórico, que relaciona con la sociedad disciplinaria, es decir, una sociedad de vigilancia y control cuya fuerza positiva se ocupa de la administración y el cultivo de la vida. La sexualidad juega un papel crucial porque es a través de ella que se desarrolla toda la tecnología de la vida. A medida que la sociedad se preocupaba cada vez más por la vida de sus miembros en aras de la uniformidad moral; de prosperidad económica; la seguridad nacional o la higiene y la salud, se preocupó cada vez más por la disciplina de los cuerpos y la vida sexual de las personas.

<sup>495</sup> WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOPES LOURO, Guacira (Org.). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. 4ª ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Autêntica, Belo Horizonte, 2018, s/n, epub.

<sup>496</sup> Se puede argumentar que las definiciones mismas de masculinidad y feminidad y del comportamiento sexual apropiado para ambos sexos durante los últimos dos siglos se han formado, en gran medida, en respuesta al otro, representado por culturas ajenas. Pensemos, por ejemplo, en los mitos de la hipersexualidad de los hombres negros y la amenaza que representaban para la pureza femenina, comunes en muchas situaciones coloniales, así como en el extremo sur de los Estados Unidos. WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOPES LOURO, Guacira (Org.). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. 4ª ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Autêntica, Belo Horizonte, 2018, s/n, epub.

<sup>497</sup> LOPES LOURO, Guacira. Currículo, gênero e Sexualidade. O “normal” o “diferente” e o “excêntrico”, p. 43-53. In: LOPES LOURO *et alli* (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade. Um debate contemporâneo na educação*. Vozes, Petrópolis/RJ, 2003, p. 53.

<sup>498</sup> Los transexuales/travestis/transgéneros son personas cuya identidad de género es diferente a la esperada para su cuerpo, son sujetos nacidos con pene que tienen comportamientos, sueños y autoimágenes femeninos. O los nacidos con vagina que tienen comportamientos, sueños y autoimagen masculinos; los homosexuales son personas que se identifican como masculinas (por su cuerpo o comportamiento) y desean personas masculinas; las lesbianas son personas que se identifican como femeninas (por cuerpo o comportamiento) y desean personas femeninas; y los bisexuales son personas que desean tanto individuos cuya identidad de género es femenina como aquellos cuya identidad de género es masculina. ACCIOLY LINS, Beatriz *et alli*. *Diferentes, não desiguais. A questão de gênero na escola*. Reviravolta, São Paulo, 2016, p. 70.

heterosexualidad, en las que las identidades femenina y masculina se ajustan a las representaciones hegemónicas de cada género. Pero nuestra cultura celebra la heterosexualidad y desaprueba la homosexualidad.

### 5.3.1 Educación sexual en la escuela: naturalización y silencio

La escuela brasileña ha optado por la educación sexual como política educativa desde principios del siglo XX. Con la promulgación de la Ley de Directrices y Bases (LDB) de la Educación Nacional (Ley n.º 9.394/1996), la educación sexual fue restituida como tema transversal no obligatorio previsto en los Parámetros Curriculares Nacionales<sup>499</sup>, estando presente en diversos contenidos bajo el epígrafe *orientación sexual*<sup>500</sup>.

La escuela incorporó en su material didáctico la relación entre sexualidad y salud pública, como la promoción de la salud sexual, la prevención de infecciones de transmisión sexual y el embarazo no planificado. En cuanto a la violencia sexual, la Ley n.º 13.010/2014 añadió un párrafo a la LDB, estableciendo que “los contenidos relacionados con los derechos humanos y la prevención de todas las formas de violencia contra los niños y adolescentes serán incluidos, como temas transversales, en los currículos escolares”.

Sin embargo, la dimensión sociopolítica de la sexualidad permanece al margen. Si bien el material didáctico defiende la necesidad de deconstruir la cultura sexista, la opresión a la mujer y los estereotipos de género, la pretensión de esta deconstrucción requiere más que cuestionar la desigualdad social entre hombres y mujeres. Las expresiones de lo femenino han sido históricamente inferiores, ampliando el campo de subordinación a diversos actores sociales que se asocian a la marca de lo femenino, como bisexuales, gays, travestis, transexuales y lesbianas<sup>501</sup>.

---

<sup>499</sup> Los Parámetros Curriculares Nacionales constituyen un conjunto de documentos que conforman el currículo de una institución educativa. Fueron creados para servir como punto de partida del trabajo docente, apoyando las actividades que se desarrollan en el aula. Cada institución debe configurar su proyecto pedagógico, adecuando estos contenidos a la realidad social de la localidad donde se ubica.

<sup>500</sup> El término “orientación sexual” genera confusión, ya que es la misma expresión utilizada por el movimiento LGBT+, que designa identidades heterosexuales, homosexuales, bisexuales, entre otras.

<sup>501</sup> LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros? Pp. 9-14. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (org.). *Homofobia & Educação, um desafio ao silêncio*. Editora UnB, Brasília, 2009, p. 10,

Utilizado en el transcurso de diferentes épocas, se dice que el título *educación sexual* sirvió para reafirmar los mismos objetivos trazados hace más de un siglo, consistentes en una práctica prescriptiva, normativa y moralista, encaminada a controlar la sexualidad de los niños. Hubo una erosión conceptual del término debido a un biologicismo esencialista y universalizador que omite las relaciones de poder. Por eso, paralelamente a la denominación “educación sexual”, los términos “orientación sexual”, “educación sexualizada”, “educación en la sexualidad”, “educación para la sexualidad”, entre otros, también han sido utilizados en investigaciones y en documentos oficiales para referirse a prácticas destinadas a debatir temas relacionados con el estudio del cuerpo, la salud sexual, la diversidad sexual, las infecciones de transmisión sexual y el embarazo, todo ello con el objetivo de preparar a los niños, niñas y adolescentes para la experiencia de la sexualidad<sup>502</sup>.

La sexualidad, como característica de todo ser humano, se puede definir como la forma que cada persona tiene de vivir su propio sexo, entendiendo éste como algo que va más allá de la mera genitalidad. Son nuestras vivencias como personas sexuadas, nuestras sensaciones con sus modos masculino, femenino o ambos, con sus matices homosexual, heterosexual, transexual etc. y sus peculiaridades sádicas, voyeur etc.<sup>503</sup>.

El concepto de sexo se refiere a toda la estructura corporal. Llegar a ser varón o hembra, lo que sería la identidad sexual, es resultado de un proceso que se inicia en la etapa prenatal. Los genitales no necesariamente determinan necesariamente la identidad de género; vivirse como hombre o como mujer corresponde al concepto de identidad de género, esto es, identificarse con lo masculino o lo femenino independientemente del sexo biológico, que pueden coincidir o no<sup>504</sup>.

La educación en sexualidad en las escuelas secundarias y primarias tendría como objetivo problematizar prácticas y conceptos naturalizados, como la constitución de la

---

<sup>502</sup> MONTEGGIA VARELLA, Cristina; COSTA RIVEIRO, Paula Regina. Educação para a sexualidade: a constituição de um campo conceitual. In: COSTA RIBEIRO, Paula Regina; CORPES MAGALHÃES, Joanalira. *Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade* (org.). FURG, Rio Grande, 2017, e-pub, s/p.

<sup>503</sup> PELLEJERO GOÑI, Lucia; TORRES IGELSIAS, Blanca. La educación de la sexualidad: el sexo y el género en los libros de texto de Educación Primaria. In: *Revista de Educación*. 354. Enero-Abril 2011, p. 399-427, p. 403.

<sup>504</sup> PELLEJERO GOÑI, Lucia; TORRES IGELSIAS, Blanca. La educación de la sexualidad: el sexo y el género en los libros de texto de Educación Primaria. In: *Revista de Educación*. 354. Enero-Abril 2011, p. 399-427, p. 402.

identidad heterosexual como única forma de vivenciar la sexualidad, la expresión de la maternidad y la paternidad, la expresión binaria de los géneros y las múltiples formas de la violencia en las relaciones, extrapolarlo, de esta forma, una visión meramente biológica basada en la prevención<sup>505</sup>.

A menudo, la iniciativa de la escuela en educación sexual tiene lugar en el curso de un programa o proyecto estructurado de acuerdo con el plan pedagógico de la escuela. Otras veces sucede de manera aleatoria, asistemática y puntual, observando un calendario de fechas conmemorativas, en eventos o campañas de salud, o en respuesta a alguna situación en la escuela (relación, embarazo adolescente, violencia de género, entre otras).

La propuesta de educación sexual está en línea con el concepto adoptado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) que, además del carácter biológico o psicológico, incorpora una visión que enfatiza los aspectos culturales e históricos de la sexualidad. La OMS concibe la sexualidad como

“un aspecto central del ser humano a lo largo de la vida y abarca el sexo, la identidad y el rol de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción. La sexualidad se vive y se expresa en pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad puede involucrar todas estas dimensiones, pero no siempre se experimentan o expresan todas. Está influenciada por una interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales”<sup>506</sup>.

A pesar de tales afirmaciones, todo indica que la educación sexual ha fracasado en sus propósitos. Predomina la timidez, principalmente por conflictos morales sobre la pertinencia o no de tratar el tema con adolescentes. De hecho, hay poca información sobre la realización de clases sobre sexualidad. Con base en el material didáctico

---

<sup>505</sup> MONTEGGIA VARELLA, Cristina; COSTA RIVEIRO, Paula Regina. Educação para a sexualidade: a constituição de um campo conceitual. In: COSTA RIBEIRO, Paula Regina; CORPES MAGALHÃES, Joanalira. *Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade* (org.). FURG, Rio Grande, 2017, e-pub, s/p.

<sup>506</sup> “*Sexual Health, Human Rights and Law*”, p. 5, item n. 1.1, 2015). Disponible en: <https://www.who.int/teams/sexual-and-reproductive-health-and-research/key-areas-of-work/sexual-health/defining-sexual-health>. Recuperado el: 20 noviembre, 2022.



disponible en el mercado, las consultas de docentes y material periodístico, Lopes Louro<sup>507</sup> concluyó que los docentes de esta área de la educación actúan con mucha cautela y temor, refugiándose en lo “científico”, es decir, en una “biologismo estrecho”. Con ello se evita una contextualización sociocultural de los temas allí tratados. El tratamiento de la sexualidad está fuertemente influido por elecciones morales y religiosas, lo que, por regla general, implica el uso de una serie de dualismos: saludable/no saludable, normal/anormal, heterosexual/homosexual, adecuado/inadecuado, beneficioso/nocivo, etc. Las prácticas y conductas sexuales son tratadas desde el núcleo familiar, constituido por la pareja y sus hijos, lo que lleva a discriminar otras formas de organización familiar y de ejercicio de la sexualidad.

Las conclusiones de la autora van en la línea de las cifras obtenidas en una encuesta realizada por Ribeiro<sup>508</sup>, que indica que el 74% de los profesores de primaria no estaban preparados para impartir clases de educación sexual y que solo el 26% tuvieron este aprendizaje cuando eran estudiantes.

Así que existe una limitación evidente en esta política educativa, pues, aunque aparentemente comprometida con una educación en sexualidad, no está dispuesta a romper con una educación normalizadora, con concepciones restringidas de género o con un enfoque negativo de la sexualidad. Una política educativa en estos términos es reacia a reconocer conflictos y diversidades que puedan poner en peligro las bases de las normas de género, los valores y los códigos centrados en la heterosexualidad obligatoria. Además, si no se invierte en la formación de docentes, las directrices para la educación sexual serán de poca utilidad, ya que no producirán personas capaces o dispuestas a implementarlas<sup>509</sup>.

En cuanto a su receptividad como parte de la educación escolar, parte de la sociedad civil aboga por que las atribuciones del poder estatal no incluyan la educación moral. Así entendida, la escuela pública debe abstenerse de enfrentar ciertos temas, como la sexualidad, manteniéndose neutral en relación a temas considerados de orden

---

<sup>507</sup> LOPES LOURO, Guacira. *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. 6ª ed., Vozes, Petrópolis/RJ, 1997, p. 133.

<sup>508</sup> Disponible en: <https://www.sinprodf.org.br/pesquisa-aponta-que-74-dos-professores-do-ensino-fundamental-1-nao-tiveram-aula-de-educacao-sexual/>. Recuperado el: 23 noviembre, 2021.

<sup>509</sup> Diniz Junqueira, Rogério. Políticas de educação para a diversidade sexual: escola como lugar de direitos. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (Orgs.). *Homofobia e Educação, um desafio ao silêncio*. UnB, Brasília, 2009, p. 163.

privado del sujeto. La narrativa, con un sesgo conservador, integra el discurso del mencionado movimiento Escuela Sin Partido, que, en la lucha contra la llamada ideología de género, se inspiró en el rechazo al abordaje de la sexualidad en las aulas. Su resistencia se basa en el supuesto monopolio de la familia sobre la formación sexual de la descendencia y el derecho que ésta tiene a recibir una educación moral compatible con las convicciones de la entidad familiar.

Pero hay quienes defienden la autoridad de la escuela para enseñar responsabilidad sexual, ya que los padres y las madres no están suficientemente preparados para esta tarea. Así imbuida, la institución escolar actúa como complemento de la función de la familia, aunque sin sustituirla. De este modo, se afirma que enfrentarse a determinados temas no implica autorizar su práctica, y conocer las consecuencias de una vida sexual activa permite a los adolescentes asumir la responsabilidad de su conducta<sup>510</sup>.

Una encuesta encargada por la institución “católicas por el derecho a decidir”, realizada en febrero de 2017, atestiguó que el 91% de la muestra poblacional estaba de acuerdo con clases de educación sexual; el 84% estuvo total o parcialmente de acuerdo con el enfoque de igualdad de género; y el 72% estuvo de acuerdo, total o parcialmente, con el enfoque sobre el derecho de las personas a vivir su sexualidad, sean heterosexuales u homosexuales<sup>511</sup>. Una segunda encuesta de diciembre de 2019<sup>512</sup>, encontró que el 54% aprobaba tratar la educación sexual en el aula. Hubo, por lo tanto, una reducción de simpatizantes, a pesar de la fuerte presión ejercida por grupos conservadores y religiosos, que incluso lograron obtener la exclusión de las menciones de género y sexualidad de la Base Curricular Nacional.

---

<sup>510</sup> Frente a la lucha emprendida por los conservadores, Gutmann defiende una política de educación sexual sancionada por el gobierno, con excepciones para alumnos y progenitores que se oponen a ella por principios, tanto por su carácter sabio como legítimo. Legítimo, porque la decisión de impartir educación sexual en la escuela debe ser pública; prudente, dadas las altas tasas de embarazo entre las jóvenes. GUTMANN, Amy. *La educación democrática*. Trad. Águeda Quiroga, Paidós, Barcelona, 2001, p. 139.

<sup>511</sup> Disponible en: <https://catolicas.org.br/releases/maioria-da-populacao-brasileira-e-favoravel-a-educacao-sexual-nas-escolas-revela-pesquisa-cddibope-inteligencia/>. Recuperado el: 22 noviembre, 2021.

<sup>512</sup> Disponible en: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/01/maioria-no-pais-defende-educacao-sexual-e-discussao-sobre-politica-nas-escolas.shtml>. Recuperado el: 23 noviembre, 2021.

Existe una preocupación constante de padres y madres por la “normalización” de la conducta sexual de sus hijos, cuyo referente es la heterosexualidad. Britzman<sup>513</sup> señala que muchos temen que la mención de la homosexualidad aliente a los adolescentes a adherirse a sus prácticas. La presunción no es del todo errónea, dice, porque la identidad sexual también depende de la existencia de representaciones, prácticas y discursos comunes compartidos. Sin embargo, el silencio no garantiza que los niños y adolescentes nieguen su propia homosexualidad. Además, se equivocan quienes asumen que los niños, niñas y adolescentes no conviven fuera de la escuela con personas LGBT+, ya sean amigos o incluso familiares.

Furlani<sup>514</sup> cuenta que, en las discusiones en torno al Plan Nacional de Educación que establece objetivos esenciales y prioridades para la educación en el país, combatir la “ideología de género” significó impedir que las expresiones género, orientación sexual, diversidad sexual, nombre social y educación sexual sean mencionadas en cualquier documento, por lo que es difícil acercarse a ellos en la escuela.

El Plan Nacional de Educación (PNE) para la década 2001/2011 (Ley n.º 10.172/2001) fue el primero en abordar la cuestión de género y, como ley, dejó de ser una mera carta de intenciones. Entre los objetivos y metas para la educación básica, el PNE estableció como criterios de evaluación para la selección de los libros didácticos que el poder estatal pone a disposición de las escuelas públicas, un “adecuado abordaje de los temas de género y etnicidad y la eliminación de textos discriminatorios o que reproduzcan estereotipos sobre el papel de las mujeres, los negros y los indígenas”.

Otra preocupación fue expresada en los Lineamientos de Educación Superior, que determinaron la inclusión, en los cursos de formación docente, de temas transversales con enfoque de género, educación sexual, ética (justicia, diálogo, respeto mutuo, solidaridad y tolerancia) y pluralidad cultural.

Por tratarse del “financiamiento y presupuesto de la educación superior”, el PNE determinó la inserción de un cuestionario adjunto en el Examen Nacional de Cursos, cuyos datos, tales como cancelación de matrícula o abandono temporal de cursos de educación superior por motivo de embarazo y/o ejercicio de funciones domésticas

---

<sup>513</sup> BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor. Identidade homossexual, educação e currículo. In: *Educação e realidade*. 21(1), 71-96, jan/jun, 1996, p. 77-80.

<sup>514</sup> FURLANI, Jimena. *Existe Ideologia de Gênero?* Disponible en: <https://apublica.org/2016/08/existe-ideologia-de-genero/>. Recuperado el: 14 diciembre, 2021.

derivadas de la guarda y educación de los niños, permiten la formulación de políticas de género.

Se modificó el siguiente PNE, relativo a la década 2014/2024 (Ley n.º 13.005/2014). Durante la fase de aprobación de la Ley, el Senado Federal excluyó la disposición que enfatizaba la promoción de la “igualdad racial, regional, de género y de orientación sexual”, reemplazándola por el texto “ciudadanía y erradicación de toda forma de discriminación”.

Las luchas impulsadas por representantes de la sociedad civil para hacer de la escuela un espacio de reflexión y aprendizaje sobre educación sexual y de género siempre han estado acompañadas de la oposición de los sectores sociales más conservadores<sup>515</sup>. La exclusión de estas expresiones de la ley, sin embargo, no elimina la diversidad sexual y de género en la escuela.

Las reacciones conservadoras también se expresan a través de proyectos de ley o leyes de más de 14 estados de la federación que impiden el uso de un lenguaje neutral en las escuelas. El *lenguaje neutro* – también llamado *pronombre neutro*, *lenguaje no binario* o *neolenguaje* – es una propuesta de adaptación del idioma portugués para que las personas no binarias, es decir, las personas que no se identifican ni con el género masculino ni con el femenino, se sientan socialmente representadas. El lenguaje prevé, entre otras adaptaciones, el uso de vocales, consonantes o símbolos alternativos que no identifican el género masculino o femenino en las palabras. El objetivo es promover la inclusión de colectivos marginados<sup>516</sup>.

---

<sup>515</sup> En 2005, sectores conservadores reaccionaron a las iniciativas conjuntas de los Ministerios de Educación y Salud para instalar máquinas de condones en las escuelas secundarias técnicas federales e implementar la distribución de condones en las escuelas secundarias. Tales iniciativas comenzaron en 2005, como parte del proyecto Salud y Prevención en las Escuelas. Cuando tales iniciativas salieron a la luz, los medios de comunicación le dieron gran protagonismo y representantes de la Iglesia Católica y de las Iglesias Evangélicas se pronunciaron en contra. Representantes del gobierno federal y ONG que trabajan en el área de derechos humanos respaldaron la pertinencia de esta iniciativa. Sin embargo, en el caso específico de la implementación del condón en las escuelas, se ha avanzado muy poco, a pesar de los esfuerzos del gobierno federal. Por un lado, es posible observar que esta resistencia proviene de los gobiernos locales, tanto estatales como municipales. Por otra parte, esta resistencia se da muchas veces en la propia escuela. AÇÃO EDUCATIVA; CARREIRA, Denise. *Informe Brasil – Gênero e Educação/Ação Educativa*; Denise Carreira (coord); Ecos; Centro de Referência às Vítimas da Violência do Instituto Sedes Sapientiae; Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação. São Paulo: Ação Educativa, 2011. Edição revista 2013, p. 93.

<sup>516</sup> El estado de Rondônia aprobó una ley en ese sentido. Pero en decisión monocrática, dictada en noviembre de 2021, el ministro Edson Fachin, del Supremo Tribunal Federal, suspendió la ley que prohibía la aplicación de lenguaje neutral en el currículo y material didáctico de las instituciones educativas públicas y privadas y en los avisos de licitaciones públicas. Disponible en

Estudiantes, docentes, padres y madres tienen sus identidades de género y, en esa condición, son sujetos de afecto y viven en un mundo diferente. No fue el concepto de género el que dio origen a las personas homosexuales, travestis, lesbianas, transgénero, transexuales o bisexuales. Los estudios de género existen para estudiar estos sujetos, comprender la expresión de sus identidades, proponer conceptos y teorías para la construcción de relaciones de tolerancia y alteridad<sup>517</sup>.

Britzman<sup>518</sup> señala que existe la creencia de que las identidades sexuales son “separadas” y “privadas”, es decir, que el conocimiento sobre la heterosexualidad nada dice sobre la homosexualidad y que la conducta practicada en el espacio privado genera poca consecuencia política. En todo caso, confinar la sexualidad al ámbito privado la reduce a prácticas sexuales individuales, impidiendo que sea concebida en un espacio social más amplio, a la luz de los discursos, la política, los derechos civiles, el poder cultural, etc. Son estas creencias las que actúan efectivamente para posicionar la heterosexualidad como norma, relegando otras prácticas sexuales a la condición de anormales, inapropiadas, nocivas, insalubres.

A pesar de la importancia de la escuela como agente de socialización, no parece posible controlar todos los efectos de las prácticas sociales. Como partícipes de una dinámica cultural muy peculiar, social y culturalmente más amplia, bajo la influencia de los medios de comunicación, iglesias, redes sociales etc., los niños y adolescentes escapan a cualquier narrativa única. El conocimiento que la escuela pretende fijar u ocultar es impugnado, desafiado y subvertido por tales agentes<sup>519</sup>.

---

<https://extra.globo.com/noticias/educacao/em-ao-menos-14-estados-bolsonaristas-querem-proibir-uso-de-linguagem-neutra-nas-escolas-25120902.html>. El nuevo Manual de Taxonomía de Derechos Humanos, lanzado en abril de 2021 por el Ministerio de la Mujer, la Familia y los Derechos Humanos (MMFDH) para orientar el tratamiento de los mensajes recibidos por teléfono, comenzó a brindar oportunidades para denuncias sobre “[ideología de género](#)” como motivación para la vulneración de los derechos de los niños, generando así un flujo de denuncias contra los docentes. El manual también menciona el “Libre Ejercicio del Poder Familiar”. Según el texto, la familia es responsable de la “formación moral, educativa y religiosa de los niños y adolescentes” y el “mero intento del Estado de inmiscuirse en asuntos de la esfera privada y familiar de las personas ya constituye una grave violación de derechos”. Disponible en: [https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/vitimas-de-violacoes-de-direitos/publicacoes/MANUAL\\_TAXONOMIA\\_A5.pdf](https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/vitimas-de-violacoes-de-direitos/publicacoes/MANUAL_TAXONOMIA_A5.pdf). Recuperado el: 10 diciembre, 2021.

<sup>517</sup> FURLANI, Jimena. *Existe Ideologia de Gênero?* Disponible en: <https://apublica.org/2016/08/existe-ideologia-de-genero/>. Recuperado el: 14 diciembre, 2021.

<sup>518</sup> BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor. Identidade homossexual, educação e currículo. In: *Educação e realidade*. 21(1), 71-96, jan/jun, 1996, p. 80.

<sup>519</sup> LOPES LOURO, Guacira. *Gênero, sexualidade e educação, Uma perspectiva pós-estruturalista*. 6ª ed., Vozes, Petrópolis/RJ, 1997, p. 137.

La sexualidad es parte central de la vida humana y no se limita a lo privado, abarcando la forma en que los sujetos se relacionan, aman, expresan afecto y deseo. Se crea y configura en la convivencia en la esfera pública y en diferentes procesos de socialización que no se restringen al acto sexual. La sexualidad también marca las relaciones humanas en la esfera pública, al influir en la mirada de las personas, la atribución de identidad y el acceso a los derechos. Además de la familia y la sociedad, es en la escuela donde la mayoría de los niños y adolescentes aprenden a relacionarse con otras personas, a desear y a amar. Pero esta misma institución también promueve el rechazo de conductas y prácticas que se desvían de los estándares socialmente impuestos a través de procesos de discriminación y estigmatización<sup>520</sup>.

El predominio del silencio sobre la diversidad sexual revela una tendencia a la censura implícita. La sexualidad no heterosexual es una prohibición, un tabú. La sexualidad en los libros de texto solo es objeto de referencia cuando se refiere a las relaciones heterosexuales y la comprensión de sus efectos reproductivos. El no reconocimiento de la diversidad sexual reafirma la heterosexualidad en la dinámica de las relaciones sociales, en la concepción de la familia y la conyugalidad o en la explicación biológica y naturalizada de la relación<sup>521</sup>.

Se argumenta que la sexualidad debe estar fuera del ámbito escolar porque el tema involucra opciones religiosas y morales que sólo pueden ser abordadas en el ámbito familiar. Frente a esto, Miskolci<sup>522</sup> argumenta que, queriendo o no, la sexualidad está presente en la escuela a través de las conversaciones de los estudiantes, los juegos, las citas, las aproximaciones afectivas y también los discursos y actitudes de los docentes<sup>523</sup>. La presencia de la sexualidad no depende de intencionalidad o discursos explícitos, de la existencia o no de una disciplina en la educación sexual en los

---

<sup>520</sup> MISKOLCI, Richard. Sexualidade e orientação sexual. Pp. 75-112. In: MILKOLCI, Richard. *Breve história da sexualidade*. EdUFSCar, São Carlos, 2014, p. 92.

<sup>521</sup> LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros? Pp. 9-14. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (org.). *Homofobia e Educação, um desafio ao silêncio*. Editora UnB, Brasília, 2009, p. 11.

<sup>522</sup> MISKOLCI, Richard. Sexualidade e orientação sexual. Pp. 75-112. In: MILKOLCI, Richard. *Breve história da sexualidade*. EdUFSCar, São Carlos, 2014, p. 80.

<sup>523</sup> LOPES LOURO, Guacira. *Gênero, sexualidade e educação, Uma perspectiva pós-estruturalista*. 6ª ed., Vozes, Petrópolis/RJ, 1997, p. 81.

regimientos escolares. Ella existe en la escuela porque la sexualidad no es algo que se pueda “apagar o algo que se pueda ‘desvestir’”<sup>524</sup>.

También se infiere erróneamente que los alumno(s) y la(s) alumna(s) se interesarán por compañeros del sexo opuesto y que sus relaciones están encaminadas a la futura reproducción. Más grave es el silencio que prevalece frente a la sexualidad diferente, haciendo de la escuela cómplice de la opresión y discriminación de quienes no encajan en la “normalidad” heterosexual, en la que la identidad masculina y femenina se conforma a las representaciones hegemónicas de cada género<sup>525</sup>, o sea, la escuela no solo reproduce sino que produce las concepciones dominantes de género que circulan socialmente, produciendo identidades a través de relaciones de desigualdad.

La promoción de la igualdad y la no discriminación por razón de sexo como principios éticos exige el reconocimiento y respeto de la diversidad de valores y conductas sexuales en sus distintas formas de expresión. Esto implica también el repudio de los actos abusivos y opresivos, que califican las prácticas sexuales contrarias al orden jurídico, como la pedofilia, la violación etc. Afirmar la diversidad sexual no significa privar a la experiencia de la sexualidad de ciertas restricciones protectoras, es, de hecho, cuestionar la hegemonía de una forma única de vivir las relaciones sexuales y amorosas. El silencio sobre la diversidad sexual y la naturalización de la heterosexualidad contribuye al mantenimiento de la discriminación de las conductas disidentes, en la medida en que no permite reconocer la diversidad de prácticas sexuales y las variadas posibilidades de expresión de la masculinidad y la feminidad.

De esta manera, el tratamiento de la sexualidad en clase se ha vuelto más difícil en los últimos años. Expertos en el tema y docentes aseguran que hasta el 2018 había más libertad. Hoy en día, los enfoques se restringen a mencionar el cuerpo y la higiene, con clases limitadas a algunos grados de educación básica<sup>526</sup>. El escenario de miedo persiste aún después de reconocer la inconstitucionalidad de leyes que fueron creadas a

---

<sup>524</sup> LOPES LOURO, Guacira. *Gênero, sexualidade e educação, Uma perspectiva pós-estruturalista*. 6ª ed., Vozes, Petrópolis/RJ, 1997, p. 131.

<sup>525</sup> MISKOLCI, Richard. Sexualidade e orientação sexual. Pp. 75-112. In: MISKOLCI, Richard. *Breve história da sexualidade*. EdUFSCar, São Carlos, 2014, p. 80.

<sup>526</sup> Disponible en: <https://www.cp.org.br/informacao/noticias/item/17371-educacao-sexual-curriculo-nas-escolas-ficou-mais-restrito-com-bncc>. Recuperado el: 23 enero, 2021.

partir de las propuestas del Movimiento Escuela Sin Partido y la no recesión de las fuerzas conservadoras<sup>527</sup>.

Sucumbir al neoconservadurismo y permitir que el universo escolar se confunda con el espacio privado convierte a la escuela en un obstáculo para la formación de la igualdad y la no discriminación.

### 5.3.2 La institucionalización de la heterosexualidad

La heterosexualidad, como la homosexualidad, es un término reciente. Week<sup>528</sup> explica que ambas expresiones fueron utilizadas por primera vez en 1869, en una campaña realizada para definir la homosexualidad como una forma distinta de sexualidad: sería una variante benigna de la sexualidad “normal”. Hasta entonces, las relaciones sexuales entre personas del mismo sexo biológico se habían considerado sodomía, y cualquiera podía practicarlas. Ella tenía una “naturaleza pecaminosa”, es decir, había homosexualidad, pero no el homosexual.

Aunque practicada en diferentes sociedades y en todas las épocas, rechazada o no, sólo a partir de entonces la homosexualidad se desarrolló en las sociedades occidentales como una categoría sexual diferenciada y con una identidad ligada a ella. Objeto de análisis de la ciencia, la iglesia, la justicia, la homosexualidad, producida discursivamente, se convierte en un tema social destacado.

Desde finales del siglo XIX, hubo un gran esfuerzo por definir los tipos y formas de conductas e identidades sexuales. Fue en ese momento que los dos términos “homosexualidad” y “heterosexualidad” se convirtieron en opuestos y sus significados

---

<sup>527</sup> En ese sentido, la prensa informó en noviembre de 2021 que una profesora de filosofía de una escuela pública fue citada por la policía para que proporcionara aclaraciones luego de una denuncia de una alumna que la acusaba de enseñar “contenido de izquierda”, ya que abordaba “temas de género, racismo, acoso, machismo y diversidad en el aula”. En la misma línea, se notició en diciembre de 2021 que el Ministerio de Estado acusó a la escuela de exponer a los estudiantes a “conceptos comunistas”. Disponible en: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/conteudo-esquerdista-professora-e-intimidada-pela-policia-apos-denuncia-de-aluna/>. Recuperado el: 26 noviembre, 2021; y en: <https://noticias.uol.com.br/columas/chico-alves/2021/12/02/policia-arquiva-investigacao-sobre-denuncia-de-comunismo-em-escola.htm>. Recuperado el: 02 diciembre, 2021.

<sup>528</sup> Estos neologismos se desarrollaron en relación con un intento anterior de poner el tema de la reforma sexual, en particular, la derogación de las leyes antisodomita, en la agenda política de Alemania (que pronto se unificaría). WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOPES LOURO, Guacira (Org.). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. 4ª ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Autêntica, Belo Horizonte, 2018, s/n, epub.



sufrieron una tenue alteración. Mientras que la homosexualidad se convirtió en una descripción médico-moral, la heterosexualidad se convirtió en “el marco de referencia que se da por sentado en nuestra forma de pensar”<sup>529</sup>.

Todavía según Week<sup>530</sup>, la sexología en ese momento trató de definir qué constituía la masculinidad y la feminidad normales, que no debía confundirse con las características de las mujeres y los hombres biológicos. Al catalogar los rasgos, los sexólogos produjeron una jerarquía que diferenciaba lo normal de lo anormal. Para ellos, “la elección de objeto heterosexual estaba íntimamente ligada al coito genital”. Aparte de eso, las actividades sexuales eran placeres previos o aberraciones. Esto representó una ruptura en los significados otorgados a la diferencia sexual. Categorizados como una desviación de la norma, los practicantes de la homosexualidad comenzaron a ser condenados a la segregación.

La historia de la homosexualidad tiene que ver con la aparición, complejidades y cambios de identidades. Lo que se aprende sobre la historia de la sexualidad nos hace ver que no es fija o inestable, sino culturalmente configurada. La desaprobación de las diferentes posibilidades de ser hombre o mujer conduce al estado de opresión y violencia que enfrenta a diario la población LGBT+. Teniendo como estandarte la heteronormatividad, la construcción de sujetos obligatoriamente heterosexuales promueve la repulsión a la homosexualidad, que se exterioriza a través de conductas homofóbicas; es decir, regidos por la heterosexualidad, los procesos de construcción de sujetos heterosexuales van acompañados de aversión a la homosexualidad.

Así que esta división da lugar a lo que llamamos «homofobia», que consiste en la manifestación de hostilidad hacia gays, lesbianas y cualquier sujeto que no encaje en los roles supuestamente determinados por el sexo biológico. Es una forma de prejuicio y discriminación dirigida hacia la homosexualidad. Como prejuicio, la homofobia produce percepciones mentales y representaciones sociales negativas. La discriminación resulta en la materialización, en términos de relaciones sociales, de actitudes arbitrarias, comisivas u omisivas asociadas a prejuicios que vulneran los derechos de estas

---

<sup>529</sup> WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOPES LOURO, Guacira (Org.). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. 4ª ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Autêntica, Belo Horizonte, 2018, s/n, epub.

<sup>530</sup> WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOPES LOURO, Guacira (Org.). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. 4ª ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Autêntica, Belo Horizonte, 2018, s/n, epub.

personas<sup>531</sup>.

El razonamiento binario que estructura la construcción de la identidad, según Borrillo<sup>532</sup>, actúa por antagonismo: “el hombre es lo opuesto a la mujer, mientras que el heterosexual se opone al homosexual”.

La homofobia, de esta forma, está asociada a un sistema en el que la heterosexualidad se institucionaliza como norma social, política, económica y jurídica, afectando a todas las instituciones sociales. Esto se traduce en superioridad y privilegio a favor de quienes encajan en el patrón dominante, o en opresión y prejuicio contra quienes escapan al patrón obligatorio, como gays, lesbianas, bisexuales, transexuales, travestis o incluso heterosexuales. Lamentablemente, este patrón de hostilidad también se amplifica en el entorno escolar.

### 5.3.3 La homofobia en la escuela

Según un informe de 2019 elaborado por el Grupo Gay da Bahía, una de las organizaciones brasileñas más antiguas que luchan por los derechos de la población LGBT+, cada 26 horas una persona es asesinada o se suicida como víctima de LGBTfobia<sup>533</sup>. Este escenario confirma el estatus de Brasil como campeón mundial en delitos contra las minorías sexuales<sup>534</sup>, incluso por delante de países donde la homosexualidad está prohibida por ley.

Prejuicios, vergüenzas, amenazas, agresiones verbales y físicas son elementos presentes en la vida escolar y profesional de jóvenes y adultos LGBT. Tales sujetos se

---

<sup>531</sup> RAUPP RIOS, Roger. Homofobia na Perspectiva dos Direitos Humanos e no Contexto dos Estudos sobre preconceito e Discriminação, p. 53-86. In: *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. MEC/UNESCO, Brasília, 2009, p. 54.

<sup>532</sup> BORRILLO, Daniel. *Homofobia. História e crítica de um preconceito*. Trad. Guilherme João de F. Teixeira, Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2010, p. 88.

<sup>533</sup> La esperanza de vida de las mujeres transgénero es de solo 35 años. Solo en 2020, 175 fueron asesinadas, de los cuales el 78% eran afrodescendientes y residentes de regiones periféricas, según la Asociación Nacional de Travestis y Transexuales (Antra). Además, el 90% de las mujeres trans son prostitutas, ya que la exclusión que las afecta desde edades tempranas hace que solo el 0,02% estudie en universidades y el 4% tenga un empleo formal.

<sup>534</sup> Según organismos internacionales de derechos humanos, en Brasil son asesinados muchos más homosexuales y transexuales que en los 13 países del Este y África donde persiste la pena de muerte contra este segmento. Más de la mitad de los asesinatos LGBT+ en el mundo ocurren en Brasil. Disponible en: <https://grupogaydabahia.com.br/relatorios-anuais-de-morte-de-lgbti/>. Recuperado el: 21 abril, 2021, p. 19.

enfrentan desde temprana edad a un ambiente hostil proporcionado por lo que Sullivan<sup>535</sup> denominó “pedagogía del insulto”, basada en expresiones descalificadoras, bromas, insinuaciones que se convierten en instrumentos de dominación y silenciamiento.

Se asume que la sexualidad se restringe al ámbito privado o que no entra en la escuela; que en la escuela todos se interesan por el sexo opuesto y que sus prácticas sexuales están guiadas por la reproducción. Ignorar este patrón significa “buscar la desviación, descentrarse, volverse excéntrico”. Por eso, los educadores guardan silencio ante las diferentes sexualidades. Sin embargo, como señala Miskolcy<sup>536</sup>, hace décadas que la vida sexual no gira en torno a la reproducción, ni el educador que calla ante la discriminación es neutral.

Este contexto desafió, en 2004, el Programa Brasil Sin Homofobia –Programa de Combate a la Violencia y Discriminación contra LGTB y de Promoción de la Ciudadanía Homosexual<sup>537</sup>, creado por el gobierno federal junto con la sociedad civil con el objetivo de promover la ciudadanía de gays, lesbianas, travestis, transgéneros y bisexuales desde la equiparación de derechos y la lucha contra la violencia y la discriminación homofóbica.

Para el área de educación, se previó la elaboración de directrices que orienten a los sistemas educativos en la implementación de acciones dirigidas al respeto y no discriminación por orientación sexual e identidad de género; la promoción y apoyo de cursos de formación docente sobre sexualidad; el estímulo a la producción de materiales educativos sobre orientación sexual e identidad de género y la superación de la homofobia, entre otras medidas.

En 1997, los Parámetros Curriculares Nacionales ya reconocían la necesidad de abordar la educación sexual, que incluía, entre otros debates, discusiones sobre orientación sexual e identidad de género en el aula. La idea es que los temas sean abordados de manera transversal, en diferentes asignaturas durante la educación básica,

---

<sup>535</sup> SULLIVAN, Andrew. *Praticamente normal: uma discussão sobre o homossexualismo*. Companhia das Letras, São Paulo: 1997, p. 15.

<sup>536</sup> LOPES LOURO, Guacira. Currículo, gênero e Sexualidade. O “normal” o “diferente” e o “excêntrico”, p. 43-53. In: LOPES LOURO *et alli* (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade. Um debate contemporâneo na educação*. Vozes, Petrópolis/RJ, 2003, p. 43-46.

<sup>537</sup> Disponible en: [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil\\_sem\\_homofobia.pdf](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf). Recuperado el: 21 abril, 2021.

siempre de forma adecuada al período de desarrollo y la edad de los estudiantes.

Una encuesta realizada por la UNESCO en 2004 en 13 capitales brasileñas y el Distrito Federal proporciona varias informaciones sobre la homofobia en el ambiente escolar: i) cerca de  $\frac{1}{4}$  de los estudiantes dicen que no les gustaría tener un compañero de clase homosexual, y los porcentajes extremos de estas respuestas están aproximadamente entre el 31% en Fortaleza y el 23% en Belém, representando en números absolutos 112.477 y 43.127, respectivamente; ii) la discriminación contra los estudiantes LGBT+ o estudiantes que son considerados homosexuales por sus colegas ocurre principalmente de manera velada, a través de referencias prejuiciosas; iii) algunos docentes están en connivencia con la discriminación y la agresión, considerándolas juegos irrelevantes; y iv) en cuanto a los padres que no quisieran que los homosexuales fueran compañeros de escuela de sus hijos, alcanzan cerca del 48% en Fortaleza, en un extremo, y cerca del 22%, en Porto Alegre, en el otro extremo.

El rechazo explícito entre los docentes es menor: alrededor del 6% de los docentes del Distrito Federal dice que no le gustaría tener homosexuales entre sus alumnos. En el otro extremo, el porcentaje de rechazo ronda el 2% en Porto Alegre. Existe una alta diferencia porcentual entre padres y profesores en cuanto a la aceptación de la homosexualidad: los docentes muestran mayor aceptación, contrario a lo observado entre estudiantes y padres; algunos docentes declaran que reconocen que existe prejuicio y discriminación en la escuela, pero que estos solo ocurren en las relaciones entre alumnos, no entre docentes y alumnos. Contradiendo esta afirmación, varios estudiantes señalan casos de discriminación explícita por parte de docentes en relación con estudiantes homosexuales; más del 80% de los estudiantes de cada capital encuestada no señala la afirmación de que la homosexualidad es una enfermedad, pero entre el 18% y el 12% lo cree así.

Ser heterosexual o no se convierte en un criterio de distinción para el reconocimiento de la dignidad y para la distribución de beneficios sociales, políticos y económicos. En relación con los grupos discriminados, esto implica limitaciones o restricciones en el goce de derechos y oportunidades por razones legales, físicas o como resultado de representaciones simbólicas, lo que se puede ejemplificar en las agresiones

físicas y verbales de las que son objeto estos grupos<sup>538</sup>.

Unos nueve años después, el Ministerio de Educación, junto con Flacso, realizó el estudio “Los jóvenes en la escuela: sentidos y búsquedas. ¿Por qué asisten?”<sup>539</sup>, habiendo encontrado que la homofobia es uno de los principales prejuicios en la escuela. Los datos revelaron, entre otros, que el 19,3% de los estudiantes no querían tener como compañeros a homosexuales, transexuales, transgéneros y travestis.

En 2017, la UNESCO también elaboró un informe<sup>540</sup> sobre la violencia basada en la orientación sexual y la identidad/expresión de género en las escuelas de diferentes países. La vulnerabilidad se expresa con mayor fuerza entre los estudiantes que no se ajustan a lo que se consideran normas comunes de sexo y género, incluidos los que son lesbianas, gays, bisexuales o transgéneros (LGBT+)<sup>541</sup>. Se trata de violencia catalogada como homofóbica y transfóbica, ya que se basa en el miedo, el malestar o el odio hacia la homosexualidad o las personas LGBT+. En general, la violencia psicológica, incluida la exclusión social y el acoso verbal, es la más denunciada por los estudiantes LGBT+, con un rango del 16 % en Nepal al 85% en los Estados Unidos de América.

La violencia puede ocurrir en las aulas, parques y áreas de juego, baños y vestuarios, y también alrededor de las escuelas, en el camino hacia y desde la escuela y en línea, y se manifiesta especialmente a través del acoso, que, cara a cara o por medios cibernéticos, implica agresión física, intimidación psicológica o agresión verbal – burlas repetidas, insultos, provocaciones no deseadas, y el acoso social o relacional –, exclusión repetida, difusión de rumores y ruptura de amistad.

El sector educativo tampoco está exento de producir violencia, señala el informe. Ella tiene lugar de manera implícita, conocida como violencia “simbólica” o

---

<sup>538</sup> RAUPP RIOS, Roger. Homofobia na Perspectiva dos Direitos Humanos e no Contexto dos Estudos sobre preconceito e Discriminação. Pp. 53-86. In: *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. MEC/UNESCO, Brasília, 2009, p. 62.

<sup>539</sup> ABROMOVAY, Miriam *et alli*. *Juventudes na escola, sentidos e buscas: por que frequentam?* Brasil, OEI, MEC, 2015. Disponible el: [http://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB\\_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf](http://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf). Recuperado el: 21 abril, 2021.

<sup>540</sup> Juego Abierto. Respuestas del sector educativo a la violencia basada en la orientación sexual y la identidad/expresión de género, UNESCO, 2017.

<sup>541</sup> La sigla LGBT+ comenzó a utilizarse a mediados de la década de 1990, asociándose a políticas de identidad. Tiene muchas variantes. En algunas de ellas se añaden una T o dos T para distinguir a travestis, transexuales y transgéneros. En otros, una Q o dos para “queer” y “questioning”, a veces abreviado con un signo de interrogación; U para “unsure” (inseguro) y una I para “intersexual”. En Brasil, también se utilizan la S (“simpatizantes”) y la F (“familiares”).

“institucional”, y se materializa a través de políticas y directrices educativas que, voluntaria o involuntariamente, refuerzan o incorporan estereotipos negativos relacionados, incluyéndolos en los currículos y materiales didácticos. Esto puede resultar en la exclusión de los estudiantes LGBT+, ya que se niega al estudiante el derecho a expresar su identidad de género y a través de medidas, tales como uniformes específicos de género.

Como puede verse en estas encuestas, la homofobia no solo se acepta sino que también se enseña en la escuela, expresándose a través del desprecio, la humillación, la discriminación y la agresión<sup>542</sup>.

En términos de impacto, es más probable que los estudiantes LGBT+ se sientan inseguros en la escuela, eviten las actividades escolares, falten a clases o pierdan el año escolar, abandonen la escuela y tengan un peor desempeño en la escuela. Los estudiantes que tienen un desempeño académico bajo o que abandonan la escuela tienen menos calificaciones, lo que afecta sus perspectivas laborales. La violencia homofóbica y transfóbica también se asocia con un empeoramiento de la salud física y mental promedio. Los efectos adversos en la salud mental y psicológica de los jóvenes incluyen un mayor riesgo de ansiedad, miedo, estrés, pérdida de confianza, baja autoestima, soledad, autolesiones, depresión y suicidio.

Los prejuicios y discriminaciones que afectan a gays, lesbianas y bisexuales se agravan en relación a los travestis y transexuales. Por la forma en que construyen sus cuerpos, por su forma de ser, estas personas no pasan desapercibidas<sup>543</sup>. Por ello, muchas veces son objeto de abusos y violencia, lo que les dificulta permanecer en la escuela e ingresar al mercado laboral, lo que, en un círculo vicioso, desencadenará nuevas discriminaciones y violencias.

La violencia homofóbica en las escuelas vulnera el derecho a la educación y los derechos de los niños, niñas y adolescentes, contrario a lo establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en la Convención para la Lucha contra la Discriminación en el Ámbito de la Educación (1960) y la Convención sobre los

---

<sup>542</sup> LOPES LOURO, Guacira (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Trad. Tomaz Tadeu Silva, 4ª ed., Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2018, s/p, epub.

<sup>543</sup> JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. Pp. 13-52. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Ministério da educação, Brasília, 2009, p. 33.

Derechos del Niño, que consagran el derecho a ser protegido contra toda forma de discriminación.

La “excentricidad” es una figura que constituye nuestro tiempo. La diversidad ya no se limita a una lógica de oposición y exclusión binarias. En este contexto, combatir las asimetrías de género no significa borrar las diferencias. Hay varias posibilidades de ser hombre y mujer. Hoy nos enfrentamos a una multiplicidad de prácticas cuyos discursos, contrarios a los centros y los márgenes, asumen la dispersión y circularidad del poder<sup>544</sup>.

Por eso, es necesario pasar de una “perspectiva de ‘contemplación’, reconocimiento o aceptación de las diferencias”, a otra que permita examinar las formas en que se producen y nombran las diferencias. La propuesta es superar la “identificación” de las diferencias de género o sexualidad y comenzar a cuestionar cómo y por qué se nombran como diferentes ciertas características físicas, psicológicas y sociales. Adoptar esta orientación significa reflexionar sobre los conflictos, disputas y juegos de poder, analizando las relaciones que se establecen entre sujetos y grupos, incluso en otras instancias pedagógicas que van más allá del ámbito escolar, como los medios de comunicación, el cine, las artes, los tribunales, etc. Más que aceptar y tolerar las diferencias, el desafío es admitir que ninguna identidad es natural o estable, que sus fronteras son móviles, adversas a una identidad central<sup>545</sup>.

La homofobia exige que, además de las críticas formuladas por el feminismo, como se ha señalado anteriormente, más concretamente el sexismo y la dominación masculina, se revise la heterosexualidad como estándar de normalidad.

Lopes Louro<sup>546</sup> defiende que el llamado a la tolerancia tome otros contornos, dada la asimetría expresada en el verbo tolerar. Supone la indulgencia frente a algo que no se quiere o no se puede impedir; es soportar, aceptar actitudes que, por regla general, asume el que se siente superior. La actitud correcta, sugiere, “tal vez admitir que todas

---

<sup>544</sup> LOPES LOURO, Guacira. Currículo, gênero e Sexualidade. O “normal” o “diferente” e o “excêntrico. Pp. 43-53. In: LOPES LOURO *et alli*, (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade. Um debate contemporâneo na educação*. Vozes, Petrópolis/RJ, 2003, p. 44.

<sup>545</sup> LOPES LOURO, Guacira. Currículo, gênero e Sexualidade. O “normal” o “diferente” e o “excêntrico. Pp. 43-53. In: LOPES LOURO *et alli*, (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade. Um debate contemporâneo na educação*. Vozes, Petrópolis/RJ, 2003, p. 48.

<sup>546</sup> LOPES LOURO, Guacira. Currículo, gênero e Sexualidade. O “normal” o “diferente” e o “excêntrico. Pp. 43-53. In: LOPES LOURO *et alli*, (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade. Um debate contemporâneo na educação*. Vozes, Petrópolis/RJ, 2003, p. 50.

las posiciones pueden moverse, que ninguna es natural o estable, y que incluso los límites entre ellas se están desvaneciendo”.

La naturalización de ciertas costumbres y valores apunta a la existencia de procedimientos represivos que se reproducen recurrentemente en el proceso civilizatorio. Y la escuela contribuye a fomentar la discriminación y la desigualdad, ya que la formación educativa de los niños se basa en modelos de mujeres y hombres contruidos a partir de estándares sexistas, racistas y clasistas.

En este sentido, es ahora un papel fundamental de la educación imprimir cambios en los modelos de género, lo que debe hacerse a través de transformaciones en la transmisión de normas que se realizan en la escuela, la sociedad y la familia. El sistema educativo es el ámbito más apropiado para asumir este rol, ya que fue especialmente creado para educar. Su función se cumplirá en la medida en que responda a las nuevas demandas de los individuos.

#### **5.4 Resumen del capítulo**

Niños y niñas adoptan estereotipos de género que se acercan a características socialmente aprehendidas. Tales estereotipos, diseminados por la comunidad, actúan sobre la comprensión del mundo, la formación de las instituciones y las relaciones entre la personas, y se imponen a los niños y niñas desde su nacimiento.

Pese una mayor flexibilidad de los modelos comportamentales de niños y niñas en la actualidad, hay una fuerte presión para la conservación de los padrones de normalidad patriarcal que dividen a mujeres y hombres, en las que estos se apropian, de forma desigual, de los recursos materiales y simbólicos de la sociedad.

La escuela sistematiza y homogeniza la cultura hegemónica por medio de la inculcación de conductas, valores y hábitos sociales. Sirve, por lo tanto, como vehículo de producción, reproducción de normas y procesos discriminatorios con relación a su alunado y, incluso, su profesorado. Un currículo oculto, presente en los contenidos, interacciones, tarea y rutinas escolares, tiene mayor profundidad y duración porque opera de manera furtiva y continua desde la infancia. El currículo conforma las identidades de género hegemónicas y heteronormativas, obstaculizando una acción educativa anti-sexista.



La desigualdad de género y la discriminación homofóbica y transfóbica en las instituciones vulneran el derecho a la educación y los derechos prioritarios de los niños, niñas y adolescentes. Es tarea de la escuela imprimir cambios en los modelos de género, ya que fue especialmente creada para educar. Su función se cumplirá en la medida en que responda, en toda su amplitud, a las nuevas demandas de los individuos.

Sin embargo, como se verá adelante, el discurso antigénero adoptado por movimientos neoconservadores ha creado una serie de obstáculos para hacer de la escuela un espacio de libre discusión sobre la igualdad de género y la diversidad sexual.

## CAPÍTULO 6 – NEOCONSERVADURISMO E “IDEOLOGÍA DE GÉNERO”

---

Veremos en este capítulo que la conversión de la agenda de género en leyes y políticas públicas ha deflagrado una nueva configuración del conservadorismo. El fenómeno ocurre en un contexto de cambios en la correlación de fuerzas en el campo religioso y la ascensión del neoliberalismo.

Mientras que los movimientos feministas y LGBT+ basaron sus reivindicaciones en torno a la igualdad, la no discriminación, los derechos sexuales y reproductivos, los movimientos católicos y pentecostales basaron sus militancias en la defensa de la moral cristiana.

La conjunción entre el neoliberalismo y el neoconservadurismo se ha impuesto en los últimos años con el ascenso de la extrema derecha. Las crisis económicas, propias de los sistemas neoliberales, son legitimadas como crisis morales provocadas por el abandono de los valores tradicionales, lo que conduce a una moral neoconservadora y manifestaciones antigénero.

La iglesia católica lanzó una fuerte cruzada contra la desnaturalización del orden sexual, provocada por tesis teóricas y reivindicaciones que consideran la sexualidad parte de una construcción social. El Vaticano reforzó su cruzada contra lo que denomina “ideología de género”, que concibe la teorización de las feministas y movimientos LGBT+ sobre el tema como mera ideología. La expresión se expande, fomentando protestas de la sociedad civil y campañas parlamentarias en América Latina y Europa.

La finalidad es llevar a la bancarrota siglos de reclamos por derechos de igualdad, privar de legitimidad a los investigadores que trabajan en este campo e invalidar su producción intelectual. El discurso fortalece la oposición a los derechos de las mujeres y los grupos LGBT+ como derechos humanos.

El conflicto es sobre la moral sexual y los riesgos que la perspectiva de género presenta para la familia y la descendencia. La oposición se dirige sobre todo hacia la educación formal y la escuela. Sus militantes reclaman el veto de contenidos educativos, la neutralidad en la enseñanza, la prevalencia de la educación establecida por la autoridad familiar y una determinada concepción de familia.

Fueron estos supuestos riesgos los que polarizaron las acciones de estos grupos, como el Movimiento Escuela Sin Partido. Su pretensión es promover cambios en la educación a través de la prohibición de determinadas políticas, métodos y contenidos pedagógicos, con énfasis en los relacionados con el género y la sexualidad. Hubo también articulaciones en pro de reformas educativas y en favor de la persecución de los docentes no alineados con la ideología del Movimiento.

O movimento visa, em síntese, anular o direito de disfrutar dos objetivos do direito a educação em toda a sua amplitude, repercutindo especialmente sobre o pleno desenvolvimento da pessoa e sua preparação para o exercício da cidadania.

### **6.1 El neoconservadurismo**

La eclosión de fuerzas de extrema derecha en las democracias actuales es objeto de preocupación. Luego de años en la sombra, se desarrolló durante décadas en los Estados Unidos de América, llegando a países europeos alrededor de la década del 2000, hasta llegar a Sudamérica. Esto ocurrió en paralelo con diversos avances sociales en el campo de la política sexual y de género, sustentados en leyes o decisiones judiciales. Tales cambios se produjeron en un contexto democrático, en el que la agenda de género impulsada por sectores progresistas encontró espacio para convertirse en ley y políticas públicas.

Efectivamente, en las últimas décadas se ha otorgado el derecho a la interrupción voluntaria del embarazo, la diversidad sexual, las técnicas reproductivas y la identidad de género. La homosexualidad, la transexualidad y el aborto ya no son conductas penalizadas y la homofobia ha sido penalizada como delito en varios países<sup>547</sup>.

Pero en respuesta a tales transformaciones, e incluso como reflejo de la pluralidad democrática, los grupos conservadores intensificaron su presencia en la

---

<sup>547</sup> En Brasil, el Supremo Tribunal Federal (STF) enmarcó la homofobia y la transfobia como delitos de racismo al reconocer la omisión legislativa. La decisión fue emitida el 13/06/2019, en la sentencia de Derecho Acción de Inconstitucionalidad por Omisión (ADO) 26 y Mandato Cautelar (MC) 4733. El STF decidió que: “practicar, inducir o incitar a la discriminación o al prejuicio” por razón de la orientación sexual de una persona puede ser considerado un crimen. El STF señaló que no es crimen decir, en un templo religioso, que uno está en contra de las relaciones homosexuales; pero es crimen incitar o inducir la discriminación o el prejuicio en un templo religioso. La sanción por racismo se aplicará hasta que el Poder Legislativo Federal apruebe una ley sobre el tema.

esfera pública. Mientras que los movimientos feministas y LGBT+ basaron sus reclamos en torno a la igualdad de género, los derechos sexuales y reproductivos, los grupos católicos y pentecostales basaron sus acciones en la defensa de la moral cristiana.

Si bien el conservadurismo no es un fenómeno ajeno a América Latina, hoy se manifiesta a través de una nueva combinación de política, economía y moral e impulsado por un discurso centrado en la defensa de los valores familiares<sup>548</sup> – y que no debe confundirse con el conservadurismo clásico. Según Bobbio, Mateus y Pasquino, el término conservadurismo significa “ideas y actitudes dirigidas a mantener los sistemas políticos existentes y sus modos de operación, presentándose como un contrapunto a las fuerzas innovadoras”<sup>549</sup>. El pensamiento conservador surge como alternativa a la modernidad y al pensamiento progresista. Estos se derivan del proceso de secularización y laicización del pensamiento sociopolítico europeo. La historia humana se convierte en un proceso abierto y lleno de posibilidades para el autocontrol del ser humano sobre la naturaleza y sobre sí mismo, cuyo núcleo central pasa de la religión y las costumbres tradicionales al sujeto que actúa racionalmente. En el corazón de la tesis conservadora se asume que la vida deriva de designios sobrehumanos, una voluntad divina que rige en última instancia los pasos de los individuos<sup>550</sup>. Mientras que el conservadurismo clásico propone la eternización del orden social, de la preservación de costumbres elaboradas en el pasado, sin rupturas, el neoconservadurismo busca un retorno repentino a una anterior forma de vida supuestamente plena y superior<sup>551</sup>.

En palabras de Dubel<sup>552</sup>, el neoconservadurismo es una doctrina de reacción que moviliza argumentos de la “política neoliberal, la sociobiología y la genética humana, la crítica al marxismo, la crítica cultural conservadora y la teoría elitista de la democracia en defensa política de una racionalidad liberal” occidental que se ve amenazada.

---

<sup>548</sup> BIROLI, Flávia. Gênero, “valores familiares” e democracia. In: BIROLI, Flávia *et alli*. *Gênero, neoconservadorismo e democracia*. 1ª ed., Boitempo, 2020, p. 147.

<sup>549</sup> BOBBIO, Norberto *et alli*. *Dicionário de Política*. 1º vol. 11ª ed., Trad. João Ferreira, UnB, Brasília, 1998, p. 242.

<sup>550</sup> OZAÍ DA SILVA, Antonio. O pensamento conservador. Pp. 1-3. *Revista Espaço Acadêmico*. n. 107, abril de 2010, p. 2. Disponible en: <http://old.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/9912>. Recuperado el: 13 mayo, 2021.

<sup>551</sup> GRANGE, Juliette. *Les néoconservateurs*. Agora, Paris, 2017, p. 16.

<sup>552</sup> DUBIEL, Helmut. *¿Qué es el conservadurismo?* Anthropos, Trad. Agapito Maestre, p. 7.

El conservadurismo y el liberalismo fueron, durante mucho tiempo, examinados por separado. Sin embargo, el surgimiento de gobiernos de extrema derecha, adeptos a las políticas neoliberales, ha demostrado que esta combinación es una realidad posible. Antón Mellon y Amat y León<sup>553</sup> afirman que el neoconservadurismo es un conservadurismo que se ha reconectado con el liberalismo y saca nuevas fuerzas de él. El vínculo con el liberalismo lo aleja del conservadurismo tradicional. El neoconservadurismo, en esta lectura, se caracteriza por la transversalidad, ya que no es posible asociarlo a un solo partido o a una ideología tradicional. Poco importan sus contradicciones internas, porque la idea es dar formas diferentes a los mismos objetivos. Sus pilares son el neoliberalismo, el neotradicionalismo y el imperialismo. El primero trabaja en defensa de la primacía del mercado a través de criterios anti-intervencionistas y propuestas desreguladoras. El segundo corresponde a un tradicionalismo religioso integrista – evangélico, metodista, bautista, cristiano renacido, protestante etc. – y el neodarwinista, que adopta una postura patriarcal y conservadora frente al hedonismo liberal y que reivindica las virtudes y valores del capitalismo inicial: trabajo, esfuerzo, austeridad y ahorro. El tercero representa el propósito de exportar libertad y democracia.

Brown<sup>554</sup> se centró en el hibridismo entre neoliberalismo y neoconservadurismo que se ha impuesto en los últimos años con el ascenso de la extrema derecha al poder central en muchos países. En su perspectiva, el neoliberalismo y el neoconservadurismo deben ser pensados juntos – en sus convergencias, colisiones y simbiosis – si queremos comprender la racionalidad política del poder. Ambos representan, respectivamente, una “racionalidad política de mercado y una racionalidad político-moral, con un modelo empresarial del Estado en un caso y un modelo teológico del Estado en el otro”.<sup>555</sup> El primero se fundamenta en una racionalidad amoral; el segundo se basa precisamente en la regulación de la moral. Para el neoliberalismo, el Estado debe ser gobernado como una empresa; para el neoconservadurismo, el Estado debe estar sujeto a un liderazgo

---

<sup>553</sup> ANTÓN MELLON, Joan. AMAT Y LEÓN, Joan Lara. Las persuasiones neoconservadoras: F. Fukuiama, S. P. Huntington, W. Kristol y R. Kagan. In: MÁIZ, Ramón, (compil.). *Teorías políticas contemporáneas*. 2ª ed., Tirant Lo Blanch, Valencia, 2009, p. 513.

<sup>554</sup> BROWN, Wendy. *American Nightmare: Neoliberalism, Neoconservatism, and De-Democratization*. Political Theory, Vol. 34, No. 6 (Dec., 2006), p. 690-714.

<sup>555</sup> Desde esta perspectiva, las racionalidades políticas son razones políticas normativas que organizan el ámbito político, las prácticas de gobierno y la ciudadanía, que rigen lo decible, lo inteligible y los criterios de verdad en estos dominios. BROWN, Wendy. *American Nightmare: Neoliberalism, Neoconservatism, and De-Democratization*. Political Theory, Vol. 34, No. 6 (Dec., 2006), p. 690-714, p. 693.

firme y activo, como una autoridad religiosa, a la que se le debe lealtad y subordinación. El neoliberalismo es más que un conjunto de políticas económicas de mercado que desmantela el estado de bienestar, que privatiza lo público, que conspira contra la soberanía democrática y desequilibra a la población. No sólo extiende lo económico a otras esferas, sino que impone una forma particular de racionalidad de mercado para lo político, lo social y el sujeto.

El propio Estado se interpreta a sí mismo en términos de mercado y desarrolla una cultura política y social que representa a los ciudadanos como agentes económicos racionales en todos los ámbitos. El neoliberalismo vacía los sentidos del mundo; el neoconservadurismo fija y refuerza algunos significados. Uno explora el deseo, el otro busca reprimirlo y regularlo. Para el neoconservador, el Estado, e incluso la ley, tiene el papel de establecer una línea moral-religiosa para la sociedad. Como no tienen normas morales, los neoliberales están dispuestos a editarlas e implementarlas a través de mecanismos de mercado<sup>556</sup>.

Basándose en los escritos de Melinda Cooper, Brown afirma que las normas familiares patriarcales están profundamente arraigadas en el bienestar y la educación neoliberales. La familia tradicional ha sido especialmente diseñada para sustituir varios aspectos del estado de bienestar. Lo que antes era responsabilidad del Estado -seguridad social, sanidad pública y educación superior- pasó a ser responsabilidad masculina en los casos de embarazos de adolescentes; los padres pasaron a ser responsables de los costes de la educación superior y las familias pasaron a ser responsables de la prestación de cualquier tipo de atención a sus dependientes, como niños, ancianos y personas con discapacidad.

Neoconservadurismo y neoliberalismo son dos racionalidades políticas estatales compatibles<sup>557</sup>. Es posible combinar, en un mismo Estado, una economía ultraliberal con costumbres ultraconservadoras. Y ninguna de estas dos racionalidades está

---

<sup>556</sup> FRANÇOLIN QUINTELA, Débora. *A direita bolsonarista: neoliberalismo, neoconservadorismo e a instrumentalização política da "família"*. 44º Encontro Anual da ANPOCS - SPG13 - Direitas no Brasil contemporâneo. Disponible en: [https://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/bitstream/handle/bdtse/9096/2020\\_quintela\\_direita\\_bolsonarista\\_neoliberalismo.pdf](https://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/bitstream/handle/bdtse/9096/2020_quintela_direita_bolsonarista_neoliberalismo.pdf). Pp. 1-25. Recuperado el: 01 junio, 2021, p. 17.

<sup>557</sup> FRANÇOLIN QUINTELA, Débora. *A direita bolsonarista: neoliberalismo, neoconservadorismo e a instrumentalização política da "família"*. 44º Encontro Anual da ANPOCS - SPG13 - Direitas no Brasil contemporâneo. Disponible en: [https://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/bitstream/handle/bdtse/9096/2020\\_quintela\\_direita\\_bolsonarista\\_neoliberalismo.pdf](https://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/bitstream/handle/bdtse/9096/2020_quintela_direita_bolsonarista_neoliberalismo.pdf). Pp. 1-25. Recuperado el: 01 junio, 2021, p. 17.

comprometida con la erradicación de las desigualdades y la justicia social.

Para los neoliberales, la desigualdad es inherente a la competencia; para los neoconservadores, además de ser diferentes, los individuos pueden complementarse en sus desigualdades. En este punto, las crisis, propias de los sistemas neoliberales, son oportunamente legitimadas como crisis morales provocadas por el abandono de los valores tradicionales, lo que, en un movimiento circular, conduce al resurgimiento de la moral tradicional, al gusto de los neoconservadores.

Al principio, el neoconservadurismo despertó el interés de estudios feministas, LGBT+ y religiosos, que se dedicaron a analizar especialmente su vínculo con la moral sexual y el impacto de la religión en la política. Con la expansión del movimiento, pasó a ser examinado desde la perspectiva de una matriz neoliberal o como un proyecto político tendiente a la desdemocratización.

Fue la racionalidad neoliberal la que provocó el resurgimiento de fuerzas antidemocráticas que tuvo lugar en la segunda década del siglo XXI, centradas en la ley, la cultura y la subjetividad política. Esto no sucedió de repente. El desprecio autoritario por las instituciones y valores democráticos liberales que se observa actualmente en el mundo euroatlántico proviene en gran parte de tres décadas de devaluación y debilitamiento de la democracia.

A partir de los escritos de Hayek, Brown afirma<sup>558</sup> que la libertad, desde la perspectiva neoliberal, se basa en el mercado y la moral. Ambos solo pueden funcionar satisfactoriamente sin la intervención del Estado. En cuanto a la moral, adquiere más poder, amplitud y legitimidad cuando se produce una expansión del ámbito personal protegido. Por eso, los grupos de extrema derecha actuales consideran todo movimiento y política pública que cuestione la reproducción social de las jerarquías de género, raza y sexo como una afrenta a la libertad ya la moral. El ataque a la idea de lo social – como justicia y bien común – en favor de la ley del mercado y la moral tradicional es fundamental para crear una cultura antidemocrática. Fue el ataque a lo social y la identificación del poder como coerción lo que remodeló el neoliberalismo<sup>559</sup>.

---

<sup>558</sup> BROWN, Wendy. *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente*. Trad. Eduardo A. C. dos Santos, Politéria, São Paulo, 2019, p. 23.

<sup>559</sup> Fuera de un marco neoliberal, los poderes sociales se basan en lo que Marx identificó como relaciones de explotación y dominación, en lo que Foucault identificó como fuerzas de subjetivación y

Bajo el punto de vista de Miguel<sup>560</sup>, estas fuerzas, en el Brasil actual, se expresan a través de la combinación del llamado “libertarismo”, del fundamentalismo religioso y del viejo anticomunismo. La ideología libertaria ultraliberal, influyente en los Estados Unidos, defiende la menor intervención estatal posible y considera justas las situaciones que surgen de los mercados, sean o no desiguales. El fundamentalismo religioso, basado en un concepto de que hay una verdad revelada, combinado con otras fuerzas conservadoras en el Parlamento nacional, tiene como línea de acción la lucha contra el aborto, la inclusión de entidades familiares no tradicionales y las políticas de combate a la homofobia. Bajo un nuevo disfraz, el anticomunismo se opone a una supuesta amenaza del “bolivarianismo” y de los partidos latinoamericanos y caribeños de izquierda y centroizquierda<sup>561</sup>, que, agrupados, serían los responsables de una conspiración para dominar el subcontinente.

Los movimientos antigénero conspiran contra la democracia en varios países del mundo, como Polonia, Hungría, Filipinas, Estados Unidos, Perú y Paraguay. Sus ataques son contra valores fundamentales como la pluralidad, la laicidad, el derecho a la libre expresión y protección, la igualdad y la no discriminación de las minorías. El llamado a la democratización se debe al debilitamiento de los sistemas de partidos tradicionales, del ascenso del populismo y de la disminución del apoyo popular a la democracia sin necesidad de rupturas institucionales<sup>562</sup>.

---

construcción social, o en lo que las teóricas críticas raciales, feministas y queer identifican como gramáticas de subordinación y abyección. [...] Sin embargo, lo social es el dominio vital de la justicia, porque es en él donde se reproducen las historias y jerarquías consolidadas de una determinada región, nación o civilización. El reconocimiento de los poderes sociales es la única manera de entender [...] las altas tasas de suicidio entre adolescentes queer o mujeres que trabajan por menos. [...] Es allí donde nosotros, como individuos o como nación, practicamos o dejamos de practicar la justicia, la decencia, el civismo y el cuidado, más allá de los códigos del instrumentalismo y el familismo de mercado. Y aquí es donde se hace o se deshace la igualdad política, esencial para la democracia. Cuando la afirmación de que la sociedad no existe se convierte en sentido común, se invisibilizan las normas sociales y la desigualdad generada por los legados de la esclavitud, el colonialismo y el patriarcado. BROWN, Wendy, *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente*. trad. Eduardo A. C. dos Santos, Politéria, São Paulo, 2019, p. 53.

<sup>560</sup> MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”, “Escola Sem Partido” e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. *In: Direito & Práxis*. Rio de Janeiro, Vol. 07, N. 15, 2016, p. 590-621, p. 592.

<sup>561</sup> Congregados no Foro de São Paulo.

<sup>562</sup> En 2019, el informe de *Freedom House* recibió el título de democracia en retroceso. El índice de democracia de la revista *The Economist*, monitoreado desde 2006, revela una reducción en las libertades civiles y en el funcionamiento del gobierno, a pesar del mantenimiento de un proceso electoral plural. BIROLI, Flávia. Gênero, “valores familiares” e democracia. *In: BIROLI, Flávia et alii. Gênero, neoconservadorismo e democracia*. 1ª ed., Boitempo, 2020, p. 137.



Biroli<sup>563</sup> enumera una serie de factores institucionales, económicos y morales que se relacionan con la desdemocratización. Institucionalmente, hay una negación de legitimidad por parte de los opositores políticos, fomento o tolerancia de la violencia y una propensión a restringir las libertades civiles. Todos están presentes en la agenda de extrema derecha contra la igualdad de género, como se ve en el Brasil de Jair Bolsonaro o la Hungría de Victor Orbán. Según Fariñas Dulce,<sup>564</sup> la creciente desdemocratización de los estados occidentales ha generado un déficit en la participación de los ciudadanos en la toma de decisiones, que puede afectar profundamente a las estructuras políticas de la Modernidad, alterando las relaciones pactadas entre los ciudadanos y sus estados constitucionales, es decir, los acuerdos sociales entre libertad/igualdad, por un lado, y libertad/seguridad, por otro.

La constatación es preocupante, pues si bien América del Sur ha tenido un relativo éxito en la institucionalización de democracias desde la década de 1980, la fuerte desigualdad y debilidad de los estados de la región dificultan su consolidación, facilitando la pérdida de lo conquistado. Es posible atribuir a un pasado dictatorial el fracaso o la consolidación de la democracia en el Cono Sur y la incapacidad de sus países para brindar condiciones básicas de vida a sus poblaciones. Como resultado, se creó un vacío estatal que luego fue ocupado por grupos emergentes que ganaron espacio en la arena pública latinoamericana<sup>565</sup>.

Desde una perspectiva económica, los países sudamericanos son vulnerables a los intereses económicos externos. La desigualdad de clase, género y raza, fruto de un pasado colonial explotador, limita las reglas y prácticas democráticas. Además, la creciente concentración de la renta en el mundo y la lógica del capitalismo financiero hacen que los Estados sean incapaces de satisfacer las necesidades de la población, lo que genera crisis administrativas que debilitan la legitimidad estatal. A esto se suman los escándalos económicos y de corrupción vinculados a actores y partidos políticos,

---

<sup>563</sup> BIROLI, Flávia. Género, “valores familiares” e democracia. In: BIROLI, Flávia *et alli*. *Gênero, neoconservadorismo e democracia*. 1ª ed., Boitempo, 2020, p. 140.

<sup>564</sup> FARIÑAS DULCE, María José. Neoliberalismo *versus* democracia. *Eunomía. Revista en cultura de la legalidad*. n. 14, abril, septiembre, p. 342-352, p. 349.

<sup>565</sup> CAREAGA-PÉREZ, Gloria. *Moral Panic and Gender Ideology in Latin America*. *Religion & Gender*, v. 6, n. 2, p. 251-255, 2016.

que deslegitiman la democracia<sup>566</sup>. Las iglesias están en el centro de este debate.

## 6.2 Iglesias y protestas contra el género

A partir de la década de 1990, el Vaticano lanzó una fuerte cruzada contra la desnaturalización del orden sexual. La Iglesia siempre ha reaccionado en defensa de sus principios morales, incluso cuando ha admitido la libertad religiosa y la separación entre lo político y lo religioso. Así sucedió antes de la decisión “Roe vs. Wade” (1973), que despenalizó el aborto en EE. UU.<sup>567</sup>. En su momento, el Vaticano produjo la Declaración sobre el aborto, cuando, con base en “la ley divina y la ley natural”<sup>568</sup>, reivindicó este entendimiento ante la ley para sancionar la interrupción del embarazo.

La construcción de la doctrina católica contraria al género se inició en el pontificado del Papa Juan Pablo II, bajo la coordinación del prefecto de la Congregación para la Doctrina de la Fe, entonces Cardenal Ratzinger, quien llegó a suceder a Su Santidad. Desde Juan Pablo II, la iglesia ha refinado su violencia sobre la naturaleza y el estatus de los grupos sexuales.

Bajo presión de análisis y reivindicaciones de feministas y grupos LGBT+ en el transcurso de la década de 1970, el Vaticano reformuló sus relatos, pero sin las críticas a homofóbicos y heterosexistas<sup>569</sup>. Sin embargo, al incorporar los derechos sexuales entre los derechos humanos, las Conferencias de la ONU en El Cairo (1994) y Beijing (1995) desafiaron una batalla moral y política por parte del clero. La Conferencia de Beijing reemplazó la palabra “mujer” por el concepto de género y estableció que “[...] todas las políticas e instituciones económicas, así como las encargadas de otorgar recursos, deben adoptar una perspectiva de género”, es decir, la Conferencia reconoció que la desigualdad frente a las mujeres tiene un carácter estructural y, por lo tanto, debe

---

<sup>566</sup> BIROLI, Flávia. Gênero, “valores familiares” e democracia. In: BIROLI, Flávia *et alli*. *Gênero, neoconservadorismo e democracia*. 1ª ed., Boitempo, 2020, p. 141.

<sup>567</sup> VAGGIONE, Juan Marco. A restauração legal: o neoconservadorismo e o direito na América Latina, p. 41. 82. In: BIROLI, Flávia *et alli*. *Gênero, neoconservadorismo e democracia*. 1ª ed., Boitempo, 2020, p. 51.

<sup>568</sup> 14, IV, de la Declaración sobre el aborto, Congregación para la Doctrina de la Fe. Disponible en: [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/cfaith/documents/rc\\_con\\_cfaith\\_doc\\_19741118\\_declaration-abortion\\_sp.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_19741118_declaration-abortion_sp.html). Recuperado el: 19 mayo, 2021.

<sup>569</sup> GARBAGNOLI, Sara. Le Vatican contre la dénaturalisation de l'ordre sexuel: structure et enjeux d'un discours institutionnel réactionnaire. *Synergies Italie*. n. 10 – 2014, p. 145-167.

abordarse desde una perspectiva más amplia, en este caso, de género<sup>570</sup>.

La Iglesia reaccionó cuando el género, como categoría analítica, pasó a dar cuenta de la realidad social en diferentes ámbitos a través de la investigación académica, el activismo político y la gobernanza nacional e internacional. El combate se dio contra todas las teorías y reivindicaciones que, rechazando la idea de naturaleza, consideran la sexualidad parte integrante de una construcción social.

Al principio, la Iglesia responde a los estudios de género y a las reivindicaciones LGBT+ a través de una “teología de la mujer”<sup>571</sup>. Antes diabolizada en los discursos del Vaticano, en Teología del Cuerpo (1979-1984), *Redemptoris Mater* (1987), *Mulieris Dignitatem* (1988), *l'Evangelium Vitae* (1995) y Carta a las Mujeres (1995), Juan Pablo II, conjuntamente con el entonces cardenal Ratzinger, exaltan a la mujer y su papel tradicional. A lo largo de estos textos leemos que la mujer es específica en su naturaleza, es especial.

En la guerra cultural desencadenada por la Iglesia, una antigua visión jerárquica entre los sexos da lugar a la igualdad entre la mujer y el hombre; el genio femenino, que expresa la esencia de la mujer, complementa el genio masculino. La mujer, de esta manera, existe para el otro; su identidad esencial en relación al hombre se basa en un principio de ayuda. Gracias a estas características, lo femenino y lo masculino se complementan física, psicológica y ontológicamente. Tal dualidad hace con que el hombre se sienta realizado. En el “nuevo feminismo” propuesto por el clero, la igualdad entre los sexos representa la pérdida de la dignidad femenina. Además, una “confusión” de roles masculinos y femeninos crea un grave “desorden” social, poniendo en riesgo a

---

<sup>570</sup> Sin embargo, según Sônia Correa, la reacción de la Iglesia no estuvo dirigida al género, como se inscribe en el documento de Cairo, sino a la proliferación de sexualidades y géneros que se producía en su entorno. Para la Santa Sede, el género debe entenderse como estar anclado en la identidad sexual biológica. Sin embargo, la definición de Viena de que los derechos de la mujer son humanos fue refutada por la Iglesia basándose en las tesis de Juan Pablo II sobre el genio femenino y la dignidad de la mujer. El Vaticano también se esforzó por detener la aprobación de la revisión de las leyes punitivas sobre el aborto, la educación sexual para niñas; los derechos sexuales de las mujeres, y especialmente el lenguaje sobre orientación sexual en los capítulos de derechos humanos. CORRÊA, Sonia. A “política do gênero”: um comentário genealógico. *Cadernos Pagu*. (53), 2018:e18530 ISSN 1809-4449, s/p. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/vwdzHh6pHS6ZBVskqfLrqrq/?lang=pt&format=pdf>. Recuperado el: 24 mayo, 2021.

<sup>571</sup> GARBAGNOLI, Sara. Le Vatican contre la dénaturalisation de l'ordre sexuel: structure et enjeux d'un discours institutionnel réactionnaire. *Synergies Italie*. n. 10 – 2014, p. 153.

la familia<sup>572</sup>. La novedad introducida por el Vaticano se basó en la idea de complementariedad entre los sexos como algo natural de la humanidad.

Sin embargo, como llama la atención Garbagnoli<sup>573</sup>, la distinción complementaria de la mujer hecha por la Iglesia hace invisibles las relaciones de dominación y los medios de opresión. La subordinación jerárquica al hombre se mantiene bajo el eufemismo de la “colaboración”. El indudable antifeminismo católico se manifiesta mediante la distorsión de las categorías feministas y los ataques a las “feministas de género” que, según las palabras de Ratzinger<sup>574</sup>, son “feministas radicales” y “feministas lesbianas” que “atropellan las especificidades del genio femenino”, “rompen la armonía entre la mujer y el hombre” y “producen la autodestrucción del hombre”.

A partir de los años 2000, el Vaticano reafirma su cruzada contra el género, ahora en ataque a lo que denomina “ideología de género”. De acuerdo con su doctrina social, la «ideología de género» consiste

“[...] en un nuevo colonialismo del occidente sobre el resto del mundo, que conduce a una desconstrucción de todo el implante social. En este contexto, el término “ideología” cumple un papel retórico específico, invocando una visión en la cual las creencias y las ideas no corresponden a la realidad porque niegan la verdad de las leyes de la naturaleza”<sup>575</sup>.

Vale la pena recordar que el concepto de género permite cuestionar cómo las diferencias se construyen socialmente a partir de los cuerpos, en lugar de naturalizarlas a partir de un discurso biológico. De manera similar, los estudios sobre sexualidad pasaron a cuestionar una lectura esencialista de la sexualidad. En ese sentido, el análisis foucaultiano permitió indagar sobre la producción social de la sexualidad, así como sobre la determinación de cuál sería la sexualidad considerada normal y la anormal.

---

<sup>572</sup> FELIPE MIGUEL, Luis. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”, “Escola Sem Partido” e as leis da mordada no parlamento brasileiro. *Direito & Práxis*. Rio de Janeiro, Vol. 07, N. 15, 2016, p. 590-621, p. 599.

<sup>573</sup> GARBAGNOLI, Sara. Le Vatican contre la dénaturalisation de l’ordre sexuel: structure et enjeux d’un discours institutionnel réactionnaire. *Synergies Italie*. n. 10 – 2014, p. 145-167, p. 153.

<sup>574</sup> GARBAGNOLI, Sara. Le Vatican contre la dénaturalisation de l’ordre sexuel: structure et enjeux d’un discours institutionnel réactionnaire. *Synergies Italie*. n. 10 – 2014, p. 145-167, p. 153.

<sup>575</sup> Doctrina Social de la Iglesia. Disponible en: <http://www.laici.va/content/laici/es/sezioni/donna/notizie/la-colonizzazione-della-natura-umana.html>. Recuperado el: 19 mayo, 2021.

La noción de “ideología de género” en la conceptualización de Scala<sup>576</sup>, concibe la teorización de las feministas y movimientos LGBT+ sobre el tema como mera ideología. En 2007, como presidente de la comisión de redacción del documento producido por la V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe (CELAM), el actual Papa, Francisco, asumió la oposición a los movimientos feministas y a la diversidad sexual manifiesta por sus antecesores. El documento registró que

“Entre los presupuestos que debilitan y menoscaban la vida familiar encontramos la ideología de género, según la cual cada uno puede escoger su orientación sexual, sin tomar en cuenta las diferencias dadas por la naturaleza humana. Esto ha provocado modificaciones legales que hieren gravemente la dignidad del matrimonio, el respeto al derecho a la vida y la identidad de la familia”

En el año 2010, como presidente de la Conferencia Episcopal Argentina (CEA), como representante de la Iglesia católica, el entonces cardenal Bergoglio rechazó la reforma legal que aprobó en Argentina el derecho de las parejas del mismo sexo al matrimonio<sup>577</sup>.

Sin embargo, ya como Papa, Francisco pareció iniciar una renovación ante la moral y la política sexual del Vaticano. En 2013, el Papa declaró a la prensa que “Si una persona es gay y busca al Señor y tiene buena voluntad, ¿quién soy yo para juzgarla?”. Durante el Sínodo de la Familia, celebrado entre 2014 y 2015, varias de las indagaciones hechas a las diferentes conferencias episcopales se relacionaban a la unión entre personas del mismo sexo, señalando una posible revisión de la postura de la Iglesia. Hubo recapitulaciones por su parte, que en otras ocasiones se refirieron expresamente a la ideología de género<sup>578</sup>. De hecho, en 2020, el Papa afirmó que las parejas homosexuales deberían tener derecho a celebrar uniones civiles y formar una

---

<sup>576</sup> Según Scala, “La mal llamada teoría, enfoque, mirada etc. de género es, en realidad, una ideología”.

<sup>619</sup> SCALA, Jorge, *La ideología de género o el género como herramienta de poder*, 1ª ed., Ediciones Logos, Rosario 2010, p. 7.

<sup>577</sup> VAGGIONE, Juan Marco. Francisco I y la “ideología de género”: herencia, desplazamientos y continuidades. Pp. 92-99. In: BRAKE, Sarah; PATERNOTTE, David (edit.). *¡Habemus género! La Iglesia Católica e Ideología de Género*. G&PAL, Rio de Janeiro, p. 95.

<sup>578</sup> VAGGIONE, Juan Marco. Francisco I y la “ideología de género”: herencia, desplazamientos y continuidades. Pp. 92-99. In: BRAKE, Sarah; PATERNOTTE, David (edit.). *¡Habemus género! La Iglesia Católica e Ideología de Género*. G&PAL, Rio de Janeiro, p. 95.

familia, lo que indica un posible cambio de orientación en la maquinaria de la Iglesia.

En otras palabras, la narrativa católica asumida por el discurso neoconservador se impone a través de la afirmación de un orden natural o divino no mutable que prepondera sobre la voluntad, fulminando a pretensión de autosuficiencia del ser humano en el debate público sobre género. Esta tesis elimina el carácter político de las normas sexuales y evita que sean sometidas a la deliberación colectiva, visto que el consentimiento no puede ser el único criterio de evaluación del comportamiento humano<sup>579</sup>.

La expresión “ideología de género” se ha expandido, alimentando movilizaciones callejeras y campañas parlamentarias en Europa y América Latina. Los ataques, articulados por grupos destinados a promover una política moralmente regresiva, pretenden frenar y anular el avance de los debates sobre género y sexualidad a través de estrategias que movilizan a la sociedad en defensa de la «familia tradicional». Es un discurso a favor de las jerarquías sexuales, la prevalencia de la familia en la formación moral y sexual de la descendencia, el veto a la educación sexual en la escuela, la restricción de la información sobre salud sexual, la desaprobación de modelos familiares no heteronormativos, la repatologización de la homosexualidad y la transgeneridad, entre otras acciones que atentan contra los derechos humanos fundamentales<sup>580</sup>.

Por regla general, estos ataques provienen de grupos eclesiásticos, organizaciones y movimientos religiosos y ultraconservadores, aliados a diferentes sectores sociales y fuerzas políticas, tales como movimientos eclesiásticos, redes asociativas pro familia y pro vida, asociaciones de clínicas de conversión sexual, organización de juristas o médicos cristianos, movimientos y partidos políticos de derecha y extrema derecha, profesionales de los medios de comunicación, agentes

---

<sup>579</sup> CARNAC, Romain. L'Église catholique contre « la théorie de genre » : construction d'un objet polémique dans le débat public français contemporain. *Synergies Italie*. n. 10, 2014, p. 125-143, p. 139.

<sup>580</sup> DINIZ JUNQUEIRA, Rogério. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário políticodiscursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Psicologia Política*, vol. 18, n. 43, p. 449-502, set. – dez. 2018, p. 451.

públicos, líderes estatales, entre otros<sup>581</sup>.

En Francia, estos tomaron la forma de grandes manifestaciones en 2013, en particular la campaña *La manif pour Tous*, que reunió a cientos de miles de personas que se oponen al matrimonio entre personas del mismo sexo<sup>582</sup>. Entre las consignas gritaban «no pongan un dedo en nuestros estereotipos de género» o «queremos sexo, no género».

Antes de Francia, la “ideología de género” ya había circulado en otros países europeos, habiendo ejercido una fuerte influencia en Italia dada su proximidad al Vaticano. La noción de “ideología de género” atrajo a intelectuales que eran católicos o no, pero que defendían la creencia de que la diferencia sexual es la base de las relaciones sociales. El sintagma “ideología de género” comenzó a ser utilizado en revistas, en Internet, por ensayistas no católicos y parlamentarios.

En 2007, por ejemplo, se llevó a cabo en Roma la marcha del “Día de la Familia”, en nombre de la “familia natural”, el sexo y la sexualidad como “el alfabeto humano” y el “derecho de los niños a tener una madre y un padre”, que se oponía a un proyecto de ley que daría protección a las parejas del mismo sexo.

Pero fue solo después de las manifestaciones francesas que la «ideología de género» se convirtió en una categoría útil utilizada por diferentes segmentos para impedir las reformas sociales y legales dirigidas a las personas LGBT+. En 2011, las expresiones “teoría de género” e “ideología de género” son utilizadas en cartas de parlamentarios de derecha enviadas al Ministerio de Educación, solicitando que se recopilen manuales de biología que supuestamente introdujeron esta «peligrosa teoría» en las escuelas secundarias.

Posteriormente, el debate sobre el matrimonio entre personas del mismo sexo

---

<sup>581</sup> DINIZ JUNQUEIRA, Rogério. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário polícticodiscursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Psicologia Política*, vol. 18, n. 43, p. 449-502, set. – dez. 2018, p. 451.

<sup>582</sup> El movimiento antigénero en Francia ha producido grandes efectos políticos. La propuesta de ley de matrimonio entre personas del mismo sexo fue criticada por el movimiento LGBTQ por su alcance limitado. Además, se pospuso el proyecto de nueva ley en relación a las maternidades y paternidades LGBTQ, el término género fue eliminado de los documentos ministeriales y se interrumpió un programa experimental de investigación contra los estereotipos de género. GARBAGNOLI, Sara. Contra la herejía de la inmanencia: el “género” según el Vaticano como nuevo recurso retórico contra la desnaturalización del orden sexual. Pp. 54-80. In: BRAKE, Sarah; PATERNOTTE, David (edit.). *¡Habemus género! La Iglesia Católica e Ideología de Género*. G&PAL, Rio de Janeiro, p. 69.

representó el colmo de la retórica antigénero<sup>583</sup>. La Iglesia cambió de discurso. En lugar de acusar la inferioridad de las personas LGBT+, comenzó a elogiar la noción de «familia natural», considerada el pilar de la humanidad. Es decir, se ha biologizado el parentesco. En este contexto, si la familia natural es una entidad conyugal heterosexual, los niños se convierten en víctimas inocentes del hedonismo y egoísmo de las personas LGBT<sup>584</sup>. Desconfesionaliza su discurso para ampliar su audiencia y recuperar su influencia.

La noción de “ideología de género” se incorporó a las agendas políticas de varios países, que empezaron a reclamar un nuevo orden a través de la acción estatal para la reconstrucción de la hoy muy degradada estructura social. En Polonia, la cruzada contra el género llevó a la extrema derecha al poder en 2015. En 2018, el primer ministro húngaro, Viktor Orban, prohibió los cursos universitarios de estudios de género. En 2020, el Parlamento rechazó un proyecto de ley que permitiría el registro social de transexuales en el documento de identidad.

En América Latina, las protestas comenzaron en 2016. Ese año, miles de personas marcharon por toda Colombia contra la institución de educación sexual, establecida de conformidad con la Ley n.º 1.620/2013 y con sentencia de la Corte Suprema de Justicia de Colombia (T478/2015). En el mismo año, se produjeron protestas similares en Perú, lo que llevó a miles de personas a protestar contra la educación sexual. Bajo el lema #ConMisHijosNoTeMetas, los manifestantes se opusieron a la reforma de la educación básica que distinguía sexo y género y debatieron la diversidad sexual.

Miskolci<sup>585</sup> considera como un punto de inflexión en el subcontinente el reconocimiento legal de las uniones del mismo sexo en Argentina, en 2010, y en Brasil, en 2011. Una semana después de que la Corte Suprema de Brasil reconociera este

---

<sup>583</sup> GARBAGNOLI, Sara. Contra la herejía de la inmanencia: el “género” según el Vaticano como nuevo recurso retórico contra la desnaturalización del orden sexual. Pp. 54-80. In: BRAKE, Sarah; PATERNOTTE, David (edit.). *¡Habemus género! La Iglesia Católica e Ideología de Género*. G&PAL, Rio de Janeiro, p. 64.

<sup>584</sup> GARBAGNOLI, Sara. Contra la herejía de la inmanencia: el “género” según el Vaticano como nuevo recurso retórico contra la desnaturalización del orden sexual. Pp. 54-80. In: BRAKE, Sarah; PATERNOTTE, David (edit.). *¡Habemus género! La Iglesia Católica e Ideología de Género*. G&PAL, Rio de Janeiro, p. 68.

<sup>585</sup> MISKOLCI, Richard. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. *Cadernos Pagu*. (53), 2018:e185302 ISSN 1809-4449, s/p.



derecho, el entonces diputado federal, ahora presidente de la República, Jair Bolsonaro, lideró un movimiento contra el material, denominado “kit gay”, que sería distribuido en las escuelas para enfrentar la discriminación y la violencia contra homosexuales, bisexuales, travestis y transexuales. En la acción, el diputado contó con el apoyo de la bancada evangélica, congresistas católicos y conservadores agnósticos. En ese momento se constituyó la imagen del niño amenazado.

Jair Bolsonaro asumió la presidencia de Brasil el 1 de enero de 2019. En un discurso pronunciado ante el Congreso Nacional, el nuevo presidente llamó a los parlamentarios a la misión de “restaurar y reconstruir nuestra patria, liberándola definitivamente del yugo de la corrupción, la criminalidad, la irresponsabilidad económica y el sometimiento ideológico”. Bolsonaro reafirmó su compromiso de campaña con el combate a la corrupción, siendo firme en la seguridad pública, dando libertad al mercado y defendiendo los valores y jerarquías tradicionales frente a la ideología comunista y de género. Estos fueron los intereses que justificaron su victoria en las urnas y que se unificaron en torno a la oposición reactiva a un enemigo: la izquierda política, representada por los 13 años del Partido de los Trabajadores en el Gobierno Federal<sup>586</sup>.

De escasa expresión en el Congreso Nacional a lo largo de tres décadas de vida pública, el diputado Jair Bolsonaro cobró notoriedad por su oposición a la «ideología de género», en especial contra el matrimonio entre personas del mismo sexo y la educación contra la homofobia. Defensor de la dictadura militar establecida en 1964 en el país y contrario a los derechos humanos, su candidatura a la presidencia del país desafió las protestas en todo el país, organizadas por mujeres bajo el lema #EleNão, en reacción al sexismo, la homofobia y a favor de la democracia

La propagación de tesis sobre la “ideología de género” se ha convertido en una de las estrategias retóricas del movimiento pro-familia a partir de la década de 2000. Su influencia actúa con mayor énfasis en Europa y América Latina, causando perplejidad en el contexto europeo, especialmente en Europa Occidental, dada su cultura secular y

---

<sup>586</sup> FRANÇOLIN QUINTELA, Débora. *A direita bolsonarista: neoliberalismo, neoconservadorismo e a instrumentalização política da “família”*. 44º Encontro Anual da ANPOCS - SPG13 - Direitas no Brasil contemporâneo. Disponible en: [https://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/bitstream/handle/bdtse/9096/2020\\_quintela\\_direita\\_bolsonarista\\_neoliberalismo.pdf](https://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/bitstream/handle/bdtse/9096/2020_quintela_direita_bolsonarista_neoliberalismo.pdf). Pp. 1-25. Recuperado el: 01 junio, 2021, p. 1.

el modelo de democracia sexual y de género que proyecta a nivel mundial. En el contexto latinoamericano, sin embargo, parece más bien una nueva ola de ataques dogmáticos religiosos como expresión del “extenso y profundo legado colonial del catolicismo”, en la percepción de Corrêa<sup>587</sup>.

Al igual que en los países europeos, la Iglesia Católica también estaba perdiendo su influencia política histórica en América Latina. Sin embargo, la (re)cristianización que guía el movimiento antigénero no es solo a favor de la Santa Sede. Particularmente en América Latina y especialmente en Brasil, vemos un mayor aumento en la audiencia evangélica<sup>588</sup>. A diferencia de Europa central y oriental, las campañas antigénero en América Latina dependen en gran medida de los grupos evangélicos. Su multiplicación en organizaciones “pro-vida” y “pro-familia” a partir del siglo XXI se debió igualmente al avance de los movimientos feministas y LGBT+. Además de estar próximos a la derecha cristiana estadounidense, estos grupos, junto a los católicos, se apropiaron del discurso contra la “cultura de la muerte” – contraria al aborto – y la “ideología de género”, cuyas nociones sirvieron al Vaticano para articular una política de restauración de la moralidad frente al avance de los derechos sexuales y reproductivos. Los neoconservadores también identifican prácticas ilegales en la interrupción del embarazo, postulando el reconocimiento formal del feto como persona humana y el endurecimiento de la penalización del aborto<sup>589</sup>.

Según un estudio de Cowan<sup>590</sup>, los evangélicos pentecostales brasileños participaron de la construcción de una «nueva derecha» en el país al definir la moralidad como eje de acción en el ámbito político. Los primeros moralistas evangélicos reaccionaron contra todo lo mundano, incluida la política, desde la década de 1970.

---

<sup>587</sup> CORRÊA, Sonia. A “política do gênero”: um comentário genealógico. *Cadernos Pagu*. (53), 2018:e18530 ISSN 1809-4449, s/p. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/vwdzHh6pHS6ZBVskqfLrqrq/?lang=pt&format=pdf>. Recuperado el: 24 mayo, 2021.

<sup>588</sup> CARVALHO, Marcos C.; SÍVORI, Horacio Federico. Educación religiosa, género y sexualidad en la política educativa brasileña. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 50, p. 1-37, 2017. Disponible en: <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n50/1809-4449-cpa18094449201700500017.pdf>. Recuperado el: 28 mayo, 2021.

<sup>589</sup> Honduras, Nicaragua, El Salvador.

<sup>590</sup> ARTHUR COWAN, Benjamin. “Nosso Terreno” crise moral, política evangélica e a formação da “Nova Direita” brasileira. In: *Varia Historia*. Belo Horizonte, vol. 30, nº 52, p.101-125, jan/abr 2014, p. 112; CAMPOS MACHADO, Maria das Dores. O neoconservadorismo cristão no Brasil e na Colômbia. Pp. 83-134. In: BIROLI, Flávia *et alli*. *Gênero, neoconservadorismo e democracia*. 1ª ed., Boitempo, 2020, p. 91.

Alejándose de los protestantes liberales, la “nueva derecha” evangélica combina la percepción de una grave crisis moral con el apoyo al régimen militar dictatorial, la oposición a las amenazas del ecumenismo, la teología de la liberación y el comunismo.

Sin embargo, es la Iglesia Católica la que asume un papel central en la lucha contra el género. La posición adoptada por la Santa Sede llega en un momento de crisis económica, que explora las frustraciones que siente una sociedad insatisfecha, sean o no católicos sus miembros. Su discurso incorpora gran parte de las críticas y temores que suscita la modernidad. Ante la pérdida de su influencia en los ámbitos político y social, la Iglesia redirige su discurso hacia temas relacionados con la sexualidad y la familia, resguardando su rol social en un fuerte escenario de secularización, argumenta Carnac<sup>591</sup>.

El discurso antigénero se convierte en un significativo vacío, adaptable a diferentes contextos y temas – estudios de género y sexualidad, matrimonio entre personas del mismo sexo, maternidad y paternidad LGBT, reformas escolares y legales, familia, salud, derechos sexuales y reproductivos etc. Vale la pena decir que todos los pleitos destinados a ampliar los espacios legales para la sexualidad no reproductiva se etiquetan como “ideología de género”, cuya denuncia se convierte en un enemigo común que ataca el orden moral, social y cultural<sup>592</sup>. Este es el caso, por ejemplo, de la asociación simbólica de “ideología de género” con “comunismo” en Rusia, con “pedofilia” en Polonia, con “dominación colonial” en Hungría y con “islam” en Austria<sup>593</sup>.

El resultado de la “ideología de género” como arma de guerra civil y civilizatoria por parte de grupos conspiradores insertos en prestigiosas instituciones conduce a la satanización de las élites universitarias, el beneficio de la escuela en casa y el debilitamiento de la igualdad democrática<sup>594</sup>.

---

<sup>591</sup> CARNAC, Romain. L'Église catholique contre « la théorie de genre » : construction d'un objet polémique dans le débat public français contemporain. *Synergies Italie*. n. 10, 2014, p. 125-143, p. 134.

<sup>592</sup> VAGGIONE, Juan Marco. Francisco I y la “ideología de género”: herencia, desplazamientos y continuidades. Pp. 92-99. In: BRAKE, Sarah; PATERNOTTE, David (edit.). *¡Habemus género! La Iglesia Católica e Ideología de Género*. G&PAL, Rio de Janeiro, p. 12.

<sup>593</sup> BARZOTTO, Carlos Eduardo. A tormenta chega ao sul: o movimento antigênero no Rio Grande do Sul (2014-2019). *Revista Diversidade e Educação*. v. 8, n. 2, p. 99-127, Jul/Dez, 2020, p. 107.

<sup>594</sup> GRANGE, Julliett. *Les néoconservateurs*. Agora Pocket, 2017, p. 217.

La tesis de la “ideología de género” pone a las instituciones – el derecho, las universidades, las elecciones, la información – en duda sistemática, convirtiéndolas en instrumentos de estrategia de poder y manipulación de la verdad<sup>595</sup>. Es una retórica discursiva que actúa para la renaturalización de la sexualidad heterosexual. Las identidades sexuales – hombre y mujer – solo habrán de ser concebidas como productos de la naturaleza. Ante tales críticas, las numerosas preguntas, herramientas de análisis y las adquisiciones producidas por los estudios de género son reducidas a una supuesta “ideología”.

Uno de los significados atribuidos al término ideología significa distorsión, ilusión, falsedad. La ideología, en esta perspectiva, significa una comunicación sistemáticamente deformada que sirve a la legitimación de un poder político dominante como una creencia que se justifica por intereses sociales o que proporciona una ilusión necesaria de la vida social<sup>596</sup>. Bourdieu<sup>597</sup> prefiere sustituir el término ideología por conceptos como “dominación simbólica” o “poder simbólico”. Esta noción es útil precisamente para denunciar la no correspondencia entre “ideología de género” y estudios de género.

Como afirma Diniz Junqueira<sup>598</sup>, la “ideología de género existe, pero no como la describen los cruzados antigénero”. Es una invención vaticana, una “categoría política”, un arma retórica destinada a activar movilizaciones a favor de un “proyecto regresivo, antidemocrático y antilaico”.

Los defensores de la familia natural atacan los estudios de género desde supuestas bases científicas y técnicas que los enfrentarían a una distorsión ideológica. Lo que diverge de sus postulados son creencias, ideas o actitudes antinaturales. Tal discurso renaturaliza estratégicamente el orden social, sexual y moral tradicional, reiterando el poder, los privilegios y sus jerarquías del patriarcado. Sin embargo, “el discurso antigénero nombra como ‘ideología de género’ aquello que es precisamente su

---

<sup>595</sup> GRANGE, Julliett. *Les néoconservateurs*. Agora Pocket, 2017, p. 210.

<sup>596</sup> EAGLETON, Terry. *Ideología. Una introducción*. 1ª ed., Paidós, Madrid, 1997, p. 20-22.

<sup>597</sup> BOURDIEU, Pierre; EAGLETON, Terry. *Doxa y vida cotidiana: una entrevista*. P. 296.

<sup>598</sup> DINIZ JUNQUEIRA, Rogério. A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa que é. Pp. 135-140. In: CÁSSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie, por escola democráticas e pela liberdade de ensinar*. Boitempo, São Paulo, 2019, p. 138.

crítica”<sup>599</sup>. Se puede utilizar el concepto sociológico de la palabra ideología, siempre que se utilice para denunciar el sexismo, la misoginia, la heterosexualización obligatoria, la desigualdad de género etc.

Hay una manifiesta mala fe en la descontextualización o no recorte de citas de estudiosas feministas clave, eso juntamente con una idea “obsesiva” de que el feminismo se reviste de peligro social, que compone un imaginario destinado a denunciar un supuesto currículo oculto en el concepto de género destinado a eliminar la familia y el matrimonio, atacar la religión y amparar la tolerancia hacia la homosexualidad. El género, utilizado como instrumento crítico para desnudar ideologías es, ideológicamente, acusado de ideología con el objetivo de descalificarlo y neutralizar su potencial de análisis<sup>600</sup>. Sin embargo, la motivación ideológica actúa justamente en esos sectores, en la medida en que visan preservar el *stat"us quo* que sujeta las mujeres y discrimina los colectivos LGBT+.

### 6.3 De la “ideología de género” a la “escuela sin partido”

La “ideología de género” se ha convertido en un lema entre los movimientos neoconservadores. En libro intitulado “La ideología del género o El género como herramienta de poder”, Scala<sup>601</sup>, abogado cristiano argentino, atribuyó a esta “ideología” el papel de manipular el lenguaje a fin de lograr un verdadero “lavado de cerebro” con dimensiones globales:

“La ideología de género, por ser falsa y antinatural, a la postre no convence, y solo puede implantarse en forma totalitaria. En definitiva, se trata del intento de imponer una nueva antropología, que es el origen de una nueva cosmología y que provoca un cambio total en las pautas morales de la sociedad.”

Concibiéndola como una “pseudoantropología feminista con pretensiones de

---

<sup>599</sup> DINIZ JUNQUEIRA, Rogério. A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa que é. Pp. 135-140. In: CÁSSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie, por escola democráticas e pela liberdade de ensinar*. Boitempo, São Paulo, 2019, p. 138.

<sup>600</sup> OSBORNE, Raquel; MOLINA PETIT, Cristina. *La evolución del concepto de género*. [Empírea: Revista de metodología de ciencias sociales](#). ISSN 1139-5737, N° 15, 2008, págs. 147-182, p. 149.

<sup>601</sup> SCALA, Jorge. *La ideología de género o el género como herramienta de poder*. 1ª ed., Ediciones Logos, Rosario 2010, p. 13.

reingeniería social planetaria”, Scala<sup>602</sup> enumera como presupuestos de esta «ideología» dos negaciones: “no existe la naturaleza humana”; y “Los aspectos biológicos del sexo no pueden condicionar al ser humano. Sobre esas dos afirmaciones, establecen la primera afirmación, que será el postulado básico sobre el cual apoyará toda la ideología”.

También establece que el género sería sexo “socialmente constituido”. De ahí se sigue que “no habría más varón ni mujer”; que “todos seríamos – en igual medida – sexualmente polimórficos”; que “todos los modos de relaciones sexuales tendrían igual valor antropológico y social”; que habría la “eliminación del matrimonio, porque toda unión sexual tendría el mismo valor”; que habría la “eliminación de la familia, porque cualquier unión sexual origina un nuevo ‘tipo de familia’, eliminación de la sociedad, por destrucción de su célula básica”; y el aumento exponencial de “la violencia de género”<sup>603</sup>.

Todavía según Scala<sup>604</sup>, tal escenario ideológico, de carácter amenazante, se propaga entre la opinión pública a través de la educación formal, la escuela, y la educación informal, en este caso, los medios de comunicación.

Parece evidente, de este modo, que el conflicto es sobre la moral sexual y los riesgos que la perspectiva de género presenta para la familia y la descendencia. Brasil ha sido escenario de este debate, con enfrentamientos y disputas por lugares de poder en las estructuras estatales. La guerra contra la “ideología de género” alimenta la oposición a los derechos humanos de las mujeres y las personas LGBT+ y a la igualdad de género como dimensión de la ciudadanía. Si bien los actores religiosos son los protagonistas de estos ataques, también cuentan con la participación de actores seculares, a través de una alianza oportunista, aparición y fortalecimiento de líderes autoritarios y de extrema derecha<sup>605</sup>.

Los logros alcanzados por los movimientos feministas y LGBT+ en el país

---

<sup>602</sup> SCALA, Jorge. *La ideología de género o el género como herramienta de poder*. 1ª ed., Ediciones Logos, Rosario 2010, p. 58.

<sup>603</sup> SCALA, Jorge. *La ideología de género o el género como herramienta de poder*. 1ª ed., Ediciones Logos, Rosario 2010, p. 61 y ss.

<sup>604</sup> SCALA, Jorge. *La ideología de género o el género como herramienta de poder*. 1ª ed., Ediciones Logos, Rosario 2010, p. 8.

<sup>605</sup> BIROLI, Flávia. Género, “valores familiares” e democracia. In: BIROLI, Flávia *et alli*. *Gênero, neoconservadorismo e democracia*. 1ª ed., Boitempo, 2020, p. 162.

nunca fueron objeto de consenso. Como ya se mencionó, el contexto democrático favoreció la promoción de las agendas de segmentos católicos y pentecostales en defensa de la familia y la moralidad sexual cristiana. El neoconservadurismo se opone a un amplio espectro de políticas de igualdad de género, doctrinales y no doctrinales: la legalidad del aborto y la anticoncepción, las cuotas de género en la política, las políticas contra la violencia de género especialmente en el ámbito familiar etc.<sup>606</sup>. No obstante, la reacción de estos grupos se dirige principalmente hacia la educación y las políticas públicas que la componen, bajo el argumento de que los niños estarían expuestos a un lavado de cerebro. Dichos segmentos reclaman el veto de determinados contenidos educativos, haciendo uso de las facultades otorgadas por autoridad de los padres y una determinada concepción de familia. Fueron estos riesgos los que polarizaron las acciones de estos grupos, como el Movimiento Escuela Sin Partido (MESP).

Para los integrantes de este movimiento, la militancia política partidaria de los docentes y las discusiones sobre sexualidad y género se han convertido en los temas más graves en la formación educativa, merecedores de urgente atención. Su objetivo es promover cambios en el derecho a la educación a través de la prohibición de determinadas políticas públicas, métodos y contenidos pedagógicos, con énfasis en los relacionados con el género y la sexualidad.

Miguel<sup>607</sup> señala que la oposición de los grupos religiosos a la educación progresista surgió independientemente del Movimiento Escuela Sin Partido. El Movimiento fue creado en 2004<sup>608</sup>, teniendo como agenda la lucha contra el «adoctrinamiento marxista» en las escuelas. En ese momento se alineó con una ideología ultraliberal en defensa de la propiedad privada, la meritocracia y la responsabilidad individual. Es decir, la preocupación por temas de género y valores familiares no formaba parte de su repertorio. La combinación de choques contra el “adoctrinamiento marxista” y la “ideología de género” fue facilitada por propagandistas de extrema derecha, quienes dieron una fuerte resonancia popular al discurso del

---

<sup>606</sup> BIROLI, Flávia. Gênero, “valores familiares” e democracia. In: BIROLI, Flávia *et alli*. *Gênero, neoconservadorismo e democracia*. 1ª ed., Boitempo, 2020, p. 162.

<sup>607</sup> FELIPE MIGUEL, Luis. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. *Direito & Práxis*. Rio de Janeiro, Vol. 07, N. 15, 2016, p. 590-621, p. 600.

<sup>608</sup> Se dice que la creación del MESP deriva de la insurgencia de su fundador, el abogado Miguel Nagib, contra una comparación entre el revolucionario Che Guevara y el santo católico San Francisco de Asís hecha por un profesor en el aula.

Movimiento.

MESP adquirió mayor visibilidad alrededor de 2016. Incluso antes de ese año, el Movimiento ya operaba como un fuerte mecanismo de presión. Como resultado de sus acciones, se impusieron tres vetos presidenciales contra planes y programas gubernamentales<sup>609</sup>. La primera tuvo lugar en vísperas de las elecciones presidenciales de 2010, aún bajo el gobierno del presidente Luiz Inácio Lula da Silva, cuando un conjunto de acciones relacionadas con la promoción de los derechos sexuales y reproductivos, la laicidad del Estado y la educación en derechos humanos, entre otros puntos, fue excluido del 3º Programa Nacional de Derechos Humanos, aprobado por el Decreto n.º 7.177/2010.

El segundo se relaciona con la campaña Escuela sin Homofobia<sup>610</sup>. En 2011, al inicio del gobierno de la presidenta de la República Dilma Rousseff, la utilización del material pedagógico Escuela Sin Homofobia, cuyo propósito era capacitar a docentes y equipos pedagógicos para tratar el tema en el aula y en la gestión escolar de los grados finales de Primaria y Secundaria estaba prohibido. El proyecto, llamado por sus detractores kit gay, estuvo en el centro del conflicto, provocando un pánico moral entre la población. Se responsabilizó al gobierno federal por la “desvirtuación de los niños” que fueron los destinatarios del material.

El tercero se refiere a la fuerza obtenida por el Movimiento entre los años 2013-2014, motivado por una amplia movilización contra el reconocimiento de la diversidad sexual en el Plan Nacional de Educación 2014-2024, convertido en la Ley n.º 13.005/2014.658. Durante el proceso del PNE, una de las polémicas se dio en torno a la promoción de la equidad de género y la orientación sexual, temas que, finalmente, quedaron excluidos del Plan. Esto también influyó en la tramitación de los planes

---

<sup>609</sup> XIMENES, Salomão. O que o direito à educação tem a dizer sobre “Escola Sem partido”. Pp. 50-58. In: *A ideologia do Movimento Escola Sem Partido – 20 autores demonstram o discurso*. 1ª ed., Ação educativa, São Paulo, 2016, p. 50.

<sup>610</sup> El Proyecto Escuela Sin Homofobia fue planificado y ejecutado en alianza entre la red internacional Alianza Global por la Educación LGBT+ (Gale) y las organizaciones no gubernamentales Pathfinder en Brasil, ECOS – Comunicación en Sexualidad, Reprolatina – Soluciones Innovadoras en Salud Sexual y Reproductiva y ABGLT – Asociación Brasileña de Lesbianas, Gays, Bisexuales, Travestis y Transexuales. El proyecto realizó una investigación titulada Estudio cualitativo sobre la homofobia en la comunidad escolar de 11 capitales brasileñas. LEITE, Vanessa. Em defesa das crianças e da família: Refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos conservadores em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. In: *Sexualidad, Salud y Sociedad REVISTA LATINOAMERICANA*. ISSN 1984-6487 / n. 32 - ago. / ago. / aug. 2019 - p.119-142, p. 126.



estatales y municipales, que también sucumbieron al *lobby* neoconservador, refutando cualquier mención al género y la diversidad sexual.

#### 6.4 Proyectos de ley antigénero

El MESP también se articuló con el objetivo de promover reformas legales a nivel federal, estatal y municipal y actuar en la persecución y responsabilidad de los docentes no alineados con la ideología del movimiento<sup>611</sup>. Esto ha estado sucediendo desde 2014.

Fue en 2014 que aprobó en el Congreso el primer proyecto de ley nacional – PL n.º 7.180/2014 – asociado al Movimiento Escuela Sin Partido. El proyecto, de autoría del diputado federal Erivelton Santana, vinculado a la Iglesia Evangélica Asamblea de Dios y miembro del Frente Parlamentario Evangélico, proponía el cambio en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional. El objetivo es incluir entre los principios de enseñanza

“[...] el respeto a las convicciones del alumno, de sus padres o tutores, primando los valores familiares sobre la educación escolar en los aspectos relacionados con la educación moral, sexual y religiosa, sin transversalidad ni técnicas subliminales en la enseñanza de estos temas.”

Por lo tanto, es la prevalencia de la familia, como sujeto colectivo, cuyos derechos no son reducibles a los de sus miembros, lo que justifica la propuesta parlamentaria<sup>612</sup>. Se pretende, según la justificación que subyace en la PL, que la escuela, el currículo y el trabajo pedagógico no entren “en el campo de las convicciones personales y valores familiares de los estudiantes de educación básica”, ya que son temas que solo se deben abordar en el “ámbito privado”.

La restricción propuesta en el PL impide el acceso a información que les permita a los estudiantes “reflexionar sobre su propia posición en el mundo y avanzar con mayor

---

<sup>611</sup> XIMENES, Salomão. O que o direito à educação tem a dizer sobre “Escola Sem partido”? Pp. 50-58. In: *A ideologia do Movimento Escola Sem Partido – 20 autores demonstram o discurso*. 1ª ed., Ação educativa, São Paulo, 2016, p. 50.

<sup>612</sup> Disponible em: <https://apublica.org/2016/08/escola-sem-partido-caca-bruxas-nas-salas-de-aula/>. Recuperado el: 20 noviembre, 2022.

seguridad hacia la edad adulta”<sup>613</sup>. El proyecto ignora que la familia, además de comprender una pluralidad de modelos, es el locus de desigualdades y violencias.

A lo largo de los años han ido surgiendo otras propuestas de cambios o reformas infraconstitucionales, que hoy suman más de una docena<sup>614</sup>. La mayoría de ellos estaban adscritos al primer proyecto, aún pendiente en la Cámara de Diputados. En la misma línea que las primeras, pretenden, fundamentalmente, establecer barreras a la libertad y pluralidad en el aprendizaje y la enseñanza y a la gestión democrática de la docencia, principios constitucionalmente garantizados.

Así, mediante el ataque a lo que denominan “adoctrinamiento político e ideológico” en la escuela, la defensa, por eso, de la exclusión de contenidos contrarios a las “convicciones religiosas o morales” de la familia, a la garantía de “neutralidad política, ideológica y religiosa del Estado” y la prohibición de cualquier política docente relacionada con la “ideología de género”, la “orientación sexual” o la “diversidad sexual”.

El proyecto de ley más audaz, el PL n.º 867/2015<sup>615</sup>, fue propuesto por el diputado Izalci Lucas. Su objetivo es incluir, entre las directrices y bases de la educación nacional, el “Programa Escuela Sin Partido”. “Neutralidad”, “libertad de conciencia y creencias», «vulnerabilidad del estudiante”, “educación moral [...] según las convicciones” de la familia, la prohibición de la práctica del “adoctrinamiento político e ideológico” y los “contenidos” y “actividades” contrarios a las “convicciones religiosas o morales de los padres o tutores” son las ideas fundamentales que integran el documento y dar la nota neoconservadora que motiva el proyecto de ley.

Como justificación del Proyecto, se argumenta que es el resultado de la preocupación de alumnos y padres con el grado de contaminación político-ideológica de la escuela brasileña, según consta en un anteproyecto de ley elaborado por el MESP. Se le acusa de la notoriedad del uso de material didáctico para lograr la adhesión de los

---

<sup>613</sup> FELIPE MIGUEL, Luis. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. *Direito & Práxis*. Rio de Janeiro, Vol. 07, N. 15, 2016, p. 590-621, p. 605.

<sup>614</sup> FELIPE MIGUEL, Luis. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. *Direito & Práxis*. Rio de Janeiro, Vol. 07, N. 15, 2016, p. 590-621, p. 605.

<sup>615</sup> PL 1859/2015, PL 5487/2016, PL 1411/2015, PL 1411/2015, PL 10.577/2018, PL 10.659/2018 e PL 246/2019.

estudiantes a ciertas corrientes políticas e ideológicas y que adopten ciertas normas de juicio y conducta moral incompatibles con los valores familiares. Por ello, se defiende la adopción de medidas eficaces que impidan la práctica del adoctrinamiento ideológico y la usurpación del derecho de los padres a que sus hijos reciban una educación conforme a sus propias convicciones, tal como prevé el art. 12 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos.

Según el proponente, estas conductas, manifiestamente contrarias al orden familiar, transgreden los derechos y libertades fundamentales de los estudiantes, madres y padres, en especial la libertad de aprender y la libertad de conciencia. También ataca la libertad política del estudiante, que es inducido a hacer elecciones político-ideológicas. En este punto se afirma que la libertad de enseñar no debe confundirse con la libertad de expresión y que ésta no existe en el ejercicio estricto de la actividad docente. Al hacerlo, la escuela manipula y explota políticamente a los estudiantes, en desacuerdo con el Estatuto de la Niñez y la Adolescencia (art. 5), que no permite ninguna forma de explotación de los niños y jóvenes. La desaprobación de ciertas perspectivas político-ideológicas que se derivan del adoctrinamiento de los docentes crea condiciones para el acoso político-ideológico entre colegas, infringiendo el art. 53 del ECA, que impone el respeto a los estudiantes.

En defensa de la neutralidad, el diputado evoca el régimen democrático y los principios constitucionales de impersonalidad, igualdad, pluralismo político y laicidad estatal. Sin embargo, la PL reconoce el derecho de las instituciones confesionales privadas a transmitir concepciones morales, siempre que sea precedida por el consentimiento de los responsables.

El mobiliario de la MESP es, por lo tanto, la soberanía familiar, que anula el derecho del estudiante a gozar de los fines de la educación en toda su amplitud – especialmente el pleno desarrollo de la persona y su preparación para el ejercicio de la ciudadanía (art. 205/CF) –, y una idea de neutralidad, asumiendo que hay un conocimiento que no está socialmente situado<sup>616</sup>.

Para satisfacer tales restricciones, los proyectos prevén medidas de control como

---

<sup>616</sup> Disponible en: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=286B1B87D7AF413244ADA930E17D364D.proposicoesWeb1?codteor=1317168&filename=Avulso+-PL+867/2015](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=286B1B87D7AF413244ADA930E17D364D.proposicoesWeb1?codteor=1317168&filename=Avulso+-PL+867/2015). Recuperado el: 10 junio, 2021.

la creación de un “canal de comunicación” para recibir denuncias de infracciones a la Ley y el derecho a “registrar clases”, permitiendo a los “padres o tutores” la “ciencia del proceso pedagógico”. De esta manera, se supone que los educadores no son confiables.

También según la PL, (art. 3º),

“en el aula está prohibida la práctica del adoctrinamiento político e ideológico, así como la difusión de contenidos o la realización de actividades que puedan estar en conflicto con las convicciones religiosas o morales de los padres o tutores de los alumnos.”

Cuando en el ejercicio de sus funciones “no favorecerá ni perjudicará a los estudiantes por sus convicciones políticas, ideológicas, morales o religiosas, o por la falta de ellas” (art. 4, II); “no hará propaganda político-partidaria en las aulas ni incitará a sus alumnos a participar en manifestaciones, actos públicos y marchas” (art. 4, III); “cuando se trate de cuestiones políticas, socioculturales y económicas, presentará imparcialmente a los estudiantes las principales versiones, teorías, opiniones y perspectivas contrapuestas” (art. 4, IV); “respetarán el derecho de los padres a que sus hijos reciban una educación moral conforme a sus propias convicciones” (art. 4, V); y “no permitirá que los derechos garantizados en los incisos anteriores sean violados por la acción de terceros, dentro del salón de clases” (art. 4, VI).

Teniendo en cuenta que el PL niega a los docentes la libertad de expresión, se puede apreciar que la propuesta de ley pretende coartar la libertad de enseñar y aprender en un ambiente plural, que la Constitución les garantiza a los docentes, permitiéndoles ser coaccionados y perseguidos cuando expongan puntos de vista discordantes de las convicciones de los familiares. Los docentes son esenciales para el proceso educativo y para la promoción de los derechos fundamentales a la educación. No es compatible con la Constitución un ambiente hostil que impone límites al ejercicio de la docencia para mantenerla permanentemente vigilante.

Por otro lado, se establece un verdadero impasse, ya que, al igual que las docentes, cada estudiante y sus familiares tienen una precomprensión particular del mundo, no necesariamente compartida entre todos. Las libertades de enseñar y aprender incluyen el derecho a impartir y recibir ideas de todo tipo y a expresar opiniones sin interferencias. Se espera garantizar una base sólida al estudiante, para que pueda formular sus propias concepciones y desarrollar las facultades atribuidas a la

personalidad sin interferencias directas en cierto sentido.

Los proyectos de ley fueron replicados en muchos estados y municipios de la federación. Sin embargo, todos son abusivos y violan las normas constitucionales. La supuesta autoridad absoluta de la familia en la formación moral de los hijos constituye un obstáculo para la superación de prejuicios e intolerancias en el ámbito escolar, pues impide la difusión de valores de igualdad y respeto a la diferencia. Ciertamente no hay neutralidad en esta afirmación, ya que naturaliza los roles sexuales tradicionales al apostar por la invisibilidad de las contradicciones sentidas tanto en la familia como en la escuela.

Se sabe que existe un currículo oculto que fortalece conductas hegemónicamente dominantes. Este fenómeno se debe también a la transmisión involuntaria y subrepticia de estereotipos del educador en sus prácticas discursivas cotidianas. En cuanto a la desigualdad de género, el veto de las discusiones de género y diversidad sexual significa, desde temprano, inducir a los niños a intervenir activamente en el mundo y a las niñas a priorizar el amor y el cuidado de la familia<sup>617</sup>. Más que eso, implica alejarse de la discriminación y la violencia, ya sea dentro o fuera de la escuela, que conducen a la agresión, el acoso, el feminicidio y el asesinato de gays, lesbianas, travestis y personas transgénero y otros miembros de la comunidad LGBT+.

La escuela está permeada por relaciones sociales de poder, lo que hace que los proyectos curriculares, los contenidos, los materiales didácticos, los modelos organizativos, el comportamiento de docentes y alumnos no puedan ser vistos de forma neutra<sup>618</sup>, ignorando las desigualdades y discriminaciones que predominan, explícita o subliminalmente, en el entorno social.

Además, como argumenta Ximenes<sup>619</sup>, la “neutralidad” de la escuela como remedio al “adoctrinamiento” moral e ideológico no es un valor constitucional. No está en consonancia con la idea de un Estado democrático de derecho, cuyo compromiso es construir una «sociedad libre, justa y solidaria» (art. 3, I/CF) y “promover el bien de

---

<sup>617</sup> COBO, Rosa. Repensando la democracia: mujeres y ciudadanía. In: COBO, Rosa (ed.). *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid, Catarata, 2008, p. 19-52, p. 35.

<sup>618</sup> TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *El currículo oculto*. Morata, Madrid, 1998, p. 14.

<sup>619</sup> NICOLÁS LAZO, Gemma,. Debates en epistemología feminista: del empiricismo y el *standpoint* a las críticas postmodernas sobre el sujeto y el punto de vista. NICOLÁS LAZO, Gemma; BODELÓN, Encarna (Comps.). *Género y dominación. Críticas feministas del derecho y del poder*. Anthropos, Madrid, 2009, p. 25-62, p. 26.

todos, sin perjuicio del origen, raza, sexo, color, edad y cualesquiera otras formas de discriminación” (art. 3, IV/CF).

Como consideró el ministro Luís Carlos Barroso, miembro del Supremo Tribunal Federal, al juzgar la Acción Directa de Inconstitucionalidad n. 5537/AL,

“[...] el concepto de neutralidad es muy cuestionable, tanto desde el punto de vista de la teoría del comportamiento como desde el punto de vista de la educación. Ningún ser humano y por lo tanto ningún maestro es una “pizarra en blanco”. Cada docente es producto de sus experiencias de vida, de las personas con las que interactuó, de las ideas con las que tuvo contacto. Como resultado, algunos docentes tienen una mayor afinidad con ciertos temas morales, filosóficos, históricos y económicos, mientras que otros se identifican con diferentes teorías. Si todos somos – en gran medida, como reconoce la psicología – el producto de nuestras experiencias personales, ¿quién puede reclamar su visión del mundo completamente neutral?”

De prevalecer las tesis oscurantistas del MESP, los problemas estructurales del país, como las desigualdades y discriminaciones sociales, religiosas, raciales, étnicas, de género y sexuales, no serán objeto de análisis y debate. Tampoco lo son asignaturas de historia, geografía, literatura, sociología, filosofía y biología, que desafían una perspectiva crítico-social. Las escuelas se convertirán en tribunales ideológicos y morales, transformando su entorno en un espacio arbitrario y contraproducente para el aprendizaje<sup>620</sup>.

Es necesario recordar que, además de los valores fundamentales consagrados en la Constitución brasileña, los documentos y tratados internacionales a los que Brasil se ha adherido enumeran objetivos que exigen una actitud proactiva a favor de una educación en valores. De conformidad con la Convención sobre la lucha contra la discriminación en la esfera de la educación (art. 5, a), la convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (art. 10, c), la convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (art. 7) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

---

<sup>620</sup> XIMENES, Salomão. O que o direito à educação tem a dizer sobre “Escola Sem partido”. Pp. 50-58. In: *A ideologia do Movimento Escola Sem Partido – 20 autores demonstram o discurso*. 1ª ed., Ação educativa, São Paulo, 2016, p. 52.

(art. 13), educación, además de tender al pleno desarrollo de la persona, debe fortalecer el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales y promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones, grupos raciales o religiosos.

El art. 10-C de la Convención para la Lucha contra las Discriminaciones en el Ámbito de la Educación fue explícito al determinar la eliminación de cualquier concepto estereotipado de roles masculinos y femeninos en las más diversas formas de educación a través del estímulo a la educación mixta y otros tipos de educación y, particularmente, a través de la modificación de libros de texto y programas escolares y adaptación de métodos de enseñanza.

En un paso más, la Convención sobre los Derechos del Niño dispuso que la educación de los niños debe estar orientada a asumir una vida responsable en una sociedad libre, con igualdad de género (art. 29).

En un manifiesto elaborado por la Asociación Brasileña de Antropología (ABA) en 2015, firmado por investigadores y grupos de estudio, los signatarios señalaron que Género, como concepto, identifica procesos históricos y culturales que clasifican y posicionan a las personas a partir de una relación sobre lo que se entiende como femenino y masculino. Es un operador que da sentido a las diferencias percibidas en nuestros cuerpos y articula personas, emociones, prácticas y cosas dentro de una estructura de poder.

El concepto es útil porque permite identificar mecanismos de reproducción de las desigualdades en la escuela. Por eso,

“[...] cuando se reivindica la noción de “igualdad de género” en la educación, se reclama un sistema escolar inclusivo que genere acciones específicas para combatir la discriminación y que no contribuya a la reproducción de las desigualdades que persisten en nuestra sociedad. Hablar de una educación que promueva la igualdad de género, sin embargo, no significa anular las diferencias percibidas entre las personas (lo que ha sido ampliamente distorsionado en el debate público), sino garantizar un espacio democrático donde dichas diferencias no se traduzcan en desigualdades. Exigimos que se garantice el derecho a la educación a cualquier ciudadano/a brasileño/a y, para eso, es necesario

implementar políticas de combate a las desigualdades de género”<sup>621</sup>.

La UNESCO, el brazo de la ONU para la Educación, la Ciencia y la Cultura, reconoce a la Educación Integral en Sexualidad como un factor que “subsida el empoderamiento de los estudiantes, mejorando sus habilidades de análisis y comunicación”, entre otras habilidades para la salud y el bienestar como

“sexualidad, derechos humanos, vida familiar y relaciones interpersonales sanas y respetuosas, valores personales y compartidos, normas culturales y sociales, igualdad de género, no discriminación, comportamiento sexual, violencia de género, consentimiento e integridad corporal, abuso sexual y prácticas nocivas”<sup>622</sup>.

En cuanto a la educación sexual<sup>623</sup>, en los Estados Unidos su enseñanza se remonta a principios del siglo XIX. En Suecia y Nueva Zelanda, comienza a los 7 años. En Finlandia, se incorpora en varias disciplinas. La provincia de Ontario, Canadá, ha adoptado un nuevo plan de estudios para la escuela secundaria que aborda las relaciones entre personas del mismo sexo e identidad de género. Y Francia lanzó en 2013 un programa contra los estereotipos de género en las escuelas.

La llamada “ley mordaza”, el programa MESP tiene graves errores. Un diagnóstico realista de la educación en Brasil reconocerá que ha habido una serie de mejoras en los últimos veinte años: la universalización de la educación primaria, la ampliación del número de estudiantes en la universidad y la creación de diversos

---

<sup>621</sup> CARA, Daniel. O programa “escola sem partido” quer uma educação sem educação. Pp. 43, 47. *In: A ideologia do Movimento Escola Sem Partido – 20 autores demonstram o discurso*. 1ª ed., Ação educativa, São Paulo, 2016, p. 45.

<sup>622</sup> UNESCO. *Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade. Uma abordagem baseada em evidências*. 2ª ed. 2018, p. 16. Según la UNESCO, el programa de educación sexual contribuye a la postergación del inicio de las relaciones sexuales, la menor frecuencia de las relaciones sexuales, el menor número de parejas sexuales, la reducción de prácticas de riesgo y el aumento en el uso de preservativos y el uso de anticonceptivos. El programa es importante ya que aproximadamente 120 millones de niñas en todo el mundo (algo más de una de cada diez) han experimentado relaciones sexuales forzadas u otros actos sexuales forzados u otras formas de violencia en algún momento de sus vidas; estudios internacionales revelan que aproximadamente el 20% de las mujeres, y entre el 5% y el 10% de los hombres, reportan haber sido víctimas de violencia sexual en la niñez; cada año, aproximadamente 246 millones de niños están sujetos a alguna forma de violencia basada en género, incluido el maltrato, la intimidación, el abuso psicológico y el acoso sexual en la escuela o en sus alrededores. El 25% de los niños experimentan violencia física y el 36% experimentan violencia emocional.

<sup>623</sup> En el Estatuto de la Niñez y la Adolescencia se destaca el derecho de los niños, niñas y adolescentes al acceso a la salud integral y, en ese sentido, la necesidad de garantizar el acceso de los adolescentes a los servicios de atención integral en salud, así como en temas de sexualidad (art. 11).



sistemas de evaluación. Sin embargo, el modelo de enseñanza aún presenta muchos problemas relacionados con las debilidades en la formación docente, la gestión escolar, los currículos, la estructura de la carrera docente en términos de remuneración y exigencia de resultados y la falta de movilización de la comunidad interna y externa para enfrentar sus desafíos. No obstante, ninguno de estos factores fue señalado por el MESP para justificar sus ataques a la educación escolar. En cuanto al nivel de ideologización de los profesores, no hay datos científicos que demuestren ser una causa de la fragilidad y falta de política educativa brasileña<sup>624</sup>.

No existen países exitosos en el área educativa cuyos planes estén guiados por las propuestas del Movimiento Escuela Sin Partido. La educación escolar, en la lección de Paro<sup>625</sup>, consiste no solo en la “apropiación de la cultura”, lo que involucra conocimientos, informaciones, sino también “valores, creencias, ciencia, arte, tecnología, filosofía, costumbres”, todo, en fin, que produce el ser humano cuando trasciende la naturaleza. La solución es pluralizar, multiplicar cosmovisiones y no neutralizarlas.

## 6.5 Resumen del capítulo

Hemos visto, en este capítulo, que la reaparición de las fuerzas de extrema derecha en la escena nacional e internacional a partir de los años 90 se produjo en el curso del desarrollo de políticas sexuales y de género fuertemente impulsadas por los sectores progresistas de las sociedades democráticas.

Tales cambios intensificaron la presencia de grupos católicos ultraconservadores y neopentecostales en el espacio público, con manifestaciones y reivindicaciones basadas en la moral cristiana, aliadas a una racionalidad neoliberal tendente a la desdemocratización. Se trata de movimientos antigénero desatados en varios países occidentales, que comenzaron a actuar socialmente contra el pluralismo, la laicidad

---

<sup>624</sup> ABRUCIO, Fernando. *Contra Escola Sem Sentido*. Pp. 59-63. In: *A ideologia do Movimento Escola Sem Partido – 20 autores demonstram o discurso*. 1ª ed., Ação educativa, São Paulo, 2016, p. 60.

<sup>625</sup> PARO, Vitor Henrique. *Educação como exercício do poder: crítico ao senso comum em educação*. Cortez Editora, São Paulo, 2008, p. 23; CARA, Daniel. O programa “escola sem partido” quer uma educação sem educação. Pp. 43, 47. In: *A ideologia do Movimento Escola Sem Partido – 20 autores demonstram o discurso*. 1ª ed., Ação educativa, São Paulo, 2016, p. 46.

estatal, la igualdad y la no discriminación de las minorías, fomentando la violencia contra el adversario.

Como protagonista decisiva de este movimiento, la Iglesia católica comenzó a elaborar una contundente doctrina en defensa de la complementariedad de los sexos masculino y femenino, haciendo invisible la dominación y la opresión que impregnan las relaciones entre hombres y mujeres.

La noción de "ideología de género" desarrollada por la Iglesia católica y atribuida peyorativamente a la teorización feminista fue retomada por las agendas políticas de diferentes países, apoyando las demandas de un nuevo orden para la reconstrucción de la estructura social. Aprovechando la producción de tesis complotistas y el consiguiente pánico generado entre la población, sus militantes ponen sistemáticamente en jaque la fluidez de las instituciones manipulando la verdad.

La política de alianzas entre conservadores católicos y evangélicos en contra de la agenda nacional de género ha creado obstáculos para el mantenimiento y fortalecimiento de las políticas públicas trazadas en los lineamientos educativos nacionales. El movimiento antigénero ha llegado a la escuela, prohibiendo el uso de material pedagógico a favor de la equidad de género y la no discriminación de los colectivos LGBT+ y consiguiendo cambios en el plan nacional de educación.

En los parlamentos del país se formularon numerosos proyectos de ley basados en el programa elaborado por el llamado Movimiento Escuela sin Partido, con el objetivo de garantizar la exclusión de los programas escolares de los contenidos contrarios a las convicciones religiosas o morales de la familia, la neutralidad política, ideológica y religiosa del Estado y la prohibición de las políticas de enseñanza relacionadas con la "ideología de género", la orientación sexual y la diversidad sexual. Dichas pretensiones fueron anuladas por el Tribunal Supremo Federal en el examen de la ADPF 457, que declaró inconstitucionales las normas estipuladas sobre la base del programa del Movimiento.

Se puede ver que, mientras actúa para renaturalizar la heteronomía con el fin de transferir las atribuciones del Estado a los miembros de la familia patriarcal tradicional, el discurso neoconservador y neoliberal viola el ejercicio del derecho a la educación en los términos señalados por la Constitución Federal.

Por otro lado, como se verá en el próximo capítulo, la familia asume hoy en día diferentes modelos, siendo responsable de promover la dignidad de sus miembros en sus diferentes estructuras de convivencia. Estos aspectos no admiten una autoridad familiar única y absoluta en la educación moral de la prole y que se imponga a toda la comunidad escolar.

## TERCERA PARTE

### CAPÍTULO 7 – FAMILIAS, EN PLURAL

---

La tercera y última parte de este trabajo está compuesta por tres capítulos y los prospectivos. Aquí se abordarán cuestiones relacionadas con los conceptos que envuelven el término “familia”, además de presentar las diversas composiciones familiares a la luz del Derecho Civil-Constitucional, así como las perspectivas de este autor sobre el tema.

En este sentido, al abordar temas como los orígenes y funciones de las familias, además de los principios existentes en el Derecho de Familia, también a la luz de la Constitución Federal de 1988, se presentan y discuten las concepciones presentes en Brasil reconocidas tanto por las normas jurídicas (constitucionales e infra-constitucionales) como por la jurisprudencia de los tribunales superiores.

#### 7.1 La familia

La familia es la base de la sociedad. Desprovista de funciones económicas o procreacionales, tiene como función básica proporcionar realización existencial y afecto a sus miembros. La familia está compuesta por lazos de sangre, de derecho o afecto, lo que presupone, en la actualidad, diferentes configuraciones no restringidas a la familia nuclear tradicional.

##### 7.1.1 La familia en su origen

Lévi-Strauss<sup>626</sup> registró en 1956 que la vida familiar existe en prácticamente todas las sociedades humanas, incluso entre grupos en los que las costumbres sexuales y educativas son muy diferentes de las que se practican hoy en día. La familia, en la historia de los grupos humanos, se antepone a todos los demás como fenómeno biológico y social. El ser humano nace en ese núcleo básico social y de ahí desarrolla sus potenciales a fin de vivir bien en sociedad y realizarse personalmente. Además de los acontecimientos elementales y naturales de la vida humana que se suceden en la familia – el nacimiento, el desarrollo biológico, psicológico, la muerte –, el grupo también es fuente de vivencia de éxitos y de conflictos que forjan el sujeto<sup>627</sup>.

---

<sup>626</sup> LÉVI-STRAUSS, Claude. *O olhar distanciado*. Edições 70, São Paulo, 1995, p. 70.

<sup>627</sup> CHAVES DE FARIAS, Cristiano; ROSENVALD, Nelson. *Curso de Direito Civil*. Vol. 6, 4ª ed., JusPodivm, Salvador, 2012, p. 38.

Fue en el marco de los dos grandes órdenes biológicos (diferencia sexual) y el simbólico (prohibición del incesto y otros interdictos) que se desarrollaron, durante siglos, las transformaciones de la institución familiar<sup>628</sup>. Sin embargo, aparentemente lineal, su historia se forjó a través de varias rupturas<sup>629</sup>.

La familia, en un sentido amplio, siempre se ha definido como un conjunto de personas unidas por matrimonio y filiación, o también por la sucesión de sujetos que descienden unos de otros, por ejemplo, un linaje, una dinastía, una casa, etc. Aristóteles la definió como una comunidad que servía de base para la ciudad. Estaba estructurada de manera jerárquica, centrada en la dominación patriarcal y mantenía tres tipos de relaciones elementales: la relación entre el señor y el esclavo, la asociación entre marido y mujer, y el vínculo entre padres e hijos. Por lo tanto, la esposa y los hijos componían, junto con los esclavos, agregados, ganado y bienes muebles e inmuebles, el patrimonio de las *pater familias*, residiendo allí la clave para la formación de la familia patriarcal. En cuanto a la familia nuclear tal como la conocemos hoy, es el resultado de una larga evolución entre los siglos XVI y XVIII, durante los cuales el núcleo padre-madre-hijo se destacó de lo que una vez constituyeron las familias: un conjunto, un grupo, una casa, los amigos, los criados<sup>630</sup>.

En esta idea, Roudinesco<sup>631</sup> señala tres grandes períodos de evolución familiar en occidente: la primera fase, llamada “tradicional”, se presta sobre todo para garantizar la transmisión del patrimonio. La familia se entendía entonces como una unidad de producción, con un fuerte incentivo a la procreación, en torno a la cual las personas se unían para constituir patrimonio y transmitirlo a los herederos, sin mucha importancia a los lazos afectivos. No había posibilidad de no constituir el vínculo, ya que esto implicaría la desagregación de la propia sociedad. Era un modelo estatal. La sociedad conservadora pedía el sello del matrimonio para la aceptación y el reconocimiento social de los vínculos afectivos. La célula familiar, dispuesta por los padres, descansaba en un orden del mundo inmutable, sometida enteramente a la autoridad patriarcal como una verdadera transposición de la monarquía de derecho divina. En tales condiciones, la familia sólo podía tener, secundariamente, funciones afectivas y educativas<sup>632</sup>.

---

<sup>628</sup> ROUDINESCO, Elisabeth. *A família em desordem*. Zahar, Rio de Janeiro, 2003, p. 17.

<sup>629</sup> PERROT, Michele. O nó e o ninho. In: *Veja 25 anos: reflexões para o futuro*. Abril, São Paulo, 1993, p. 75.

<sup>630</sup> Ella parece haber existido también antes, durante la Edad Media Europea. ROUDINESCO, Elisabeth. *A família em desordem*. Zahar, Rio de Janeiro, 2003, p. 17-18.

<sup>631</sup> ROUDINESCO, Elisabeth. *A família em desordem*. Zahar, Rio de Janeiro, 2003, p. 19.

<sup>632</sup> FERRY, Luc. *Famílias, amo vocês: política e vida privada na época da globalização*. Trad. Jorge Bastos, Objetiva, Rio de Janeiro, 2017, p. 81.

Vale recordar que el patriarcalismo surgido en el Brasil colonial dejó raíces profundas, que sólo perdieron fuerza en la segunda mitad del siglo XX. En la Contrarreforma católica, las mujeres se convirtieron en el objeto preferido de ataque de los predicadores que las acusaban de lascivia. El mito de la mujer voluptuosa y perversa, cuyo origen está en el Génesis, surgido en los primeros siglos del cristianismo, culmina en el siglo XVII con la prédica eclesiástica contra el sexo. El elogio encubre la intención de domesticar mejor a la mujer en el matrimonio, exaltando, por ello, un modelo de cuerpo modesto y obediente, contrario a los cuerpos que “están muy apegados a sus sentidos”.

El matrimonio representa la garantía del equilibrio social, lo que requiere la ausencia de pasión, la obediencia y la subordinación<sup>633</sup>. Fue tarea de la Iglesia universalizar las reglas portuguesas, transformando la Colonia en una parte de la cristiandad romana mediante la transmisión generacional de sus creencias. Eso exigía la difusión del modelo fundado en uniones sacramentadas, la familia conyugal, la continencia y la austeridad, centro de irradiación de la moral cristiana. Era el matrimonio heterosexual, como establecido por el Concilio de Trento, que permitiría la reproducción de la especie<sup>634</sup>.

Así, la sociedad conservadora reclamaba el sello del matrimonio para la aceptación y el reconocimiento social de los vínculos afectivos. La familia tuvo una amplia formación integrada por todos los miembros de la familia, que comprendía una unidad de producción, todavía con un fuerte incentivo para la procreación<sup>635</sup>.

La referencia familiar occidental adoptada en Brasil resultó de las leyes y costumbres europeos heredados de la colonización portuguesa en el siglo XVI. Mujer y hombre estaban investidos en papeles distintos, cabiendo rígidamente a la primera la

---

<sup>633</sup> DEL PRIORY, Mary. *A mulher na história do Brasil*. Contexto, São Paulo, 1988, p. 13.

<sup>634</sup> VAINFAS, Ronaldo. Deleites sexuais e linguagem erótica na sociedade escravista. In: MELLO E SOUZA, Laura (Org.). *História da Vida Privada na América Portuguesa*. Companhia das Letras, São Paulo, 1997, p. 221-274, p. 238.

<sup>635</sup> La moda familiar cristiana ha sido igualmente impulsada entre la población indígena y negra. Si bien existiera un número considerable de uniones pluriétnicas, como registran los documentos del Santo Oficio, el concubinato era predominante en la Colonia. Una parte representaba una auténtica conyugalidad, similar al matrimonio legítimo, incluso con hijos; la otra seguía los modelos considerados ilícitos: amancebamientos entre señores y esclavas, entre clérigos y nativas, aventuras pasajeras y el adulterio, es decir, una variedad de relaciones amorosas consideradas por la población como concubinato. Por tanto, los intentos de generalizar el matrimonio cristiano no lograron el éxito esperado y eso debido al hibridismo cultural en la Colonia, los intereses de mercado y la esclavitud. Pese a contrariar las reglas cristianas, la iglesia ha reconocido la existencia del matrimonio entre los nativos basada en la “ley natural” de los indígenas. VAINFAS, Ronaldo. Deleites sexuais e linguagem erótica na sociedade escravista. In: MELLO E SOUZA, Laura (Org.). *História da Vida Privada na América Portuguesa*. Companhia das Letras, São Paulo, 1997, p. 221-274, p. 224-237.

valorización de la vida privada y el cuidado de la prole y al hombre la autoridad sobre todos.

El paradigma familiar se desarrollaba en la “casa-grande”, un espacio que congregaba a la familia, agregados y esclavizados. En las palabras de Freyre<sup>636</sup>, la casa-grande era fortaleza, capilla, escuela, oficina, santa casa, harén, convento, hospedaje e, incluso, banco. Freyre ha considerado la entidad familiar como la figura responsable por la colonización, visto que, como unidad productiva, de allí provenía el capital para explotar la tierra, adquirir el ganado que servía al cultivo y al ingenio, sirviendo como fuente de manutención del poder político.

Sin embargo, el mundo precolonial desafía tres posiciones en relación con la validez del sistema patriarcal y su estructura. En opinión del feminismo eurocéntrico, la dominación patriarcal es universal y difiere poco de un contexto a otro. Es una posición a-histórica y antihistórica, en opinión de Segato<sup>637</sup> en el sentido de que “niega el reconocimiento de los efectos radicales del tiempo colonial-moderno en la historia de las relaciones de género”. En otras palabras, no puede ver que “el patriarcado es un desarrollo histórico, aunque fluya en forma extremadamente lenta en el tiempo”, lo que, en esta medida, “eclipsa los efectos de la era colonial-moderna en la historia de las relaciones de género”.

En otro extremo figura Lugones, para quien, adoptando el paradigma de la colonialidad del poder, y en base a materiales etnográficos e históricos, el género y el patriarcado no existían en el mundo precolonial.<sup>638</sup>

Por otro lado, alejándose de ambas posiciones, Segato<sup>639</sup> vislumbra en el mundo pre-colonial (o pre-intrusión) una estructura patriarcal de *baja intensidad*. Para ello, se basa en evidencias históricas e informes etnográficos que prueban la existencia de nomenclaturas de género en sociedades tribales<sup>640</sup>. Muchos pueblos indígenas<sup>641</sup> por

---

<sup>636</sup> FREIRE, Gilberto. *Casa-grande & Senzala*. São Paulo: Global, 2019. E-pub, s/p.

<sup>637</sup> SEGATO, Rita. *Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda*. Traducción Danielli Jatobá, Danú Gontijo. - 1. ed. – Bazar do tempo, Rio de Janeiro, 2021, s/p, e-book.

<sup>638</sup> LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. *In: Estudos Feministas*. Florianópolis, 22(3): 935-952, setembro-dezembro/2014, p. 938.

<sup>639</sup> SEGATO, Rita. *Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda*. Traducción Danielli Jatobá, Danú Gontijo. - 1. ed. – Bazar do tempo, Rio de Janeiro, 2021, s/p, e-book.

<sup>640</sup> En sociedades indoamericana, africanas y de Nueva Guinea.

<sup>641</sup> Como el pueblo Warao de Venezuela, Guna (Kuna) de Panamá, Aché (Guayaki) de Paraguay, Trío de Surinam, Javaé de Brasil e Inca de la época precolombina y muchos pueblos nativos americanos, Primeras Naciones canadienses y todas las religiones afrodiáspóricas. SEGATO, Rita.

ejemplo, tienen vocabularios para las identidades y prácticas transgénero, incluyendo permitir matrimonios entre personas del mismo sexo<sup>642</sup>. De todos modos, existen claras jerarquías de prestigio entre masculinidad y femineidad, representadas por posiciones que pueden llamarse hombres y mujeres. El sujeto masculino debe orientarse a la masculinidad, porque siempre está bajo evaluación de sus pares. En su iniciación, debe demostrar su resistencia y agresividad y la capacidad de dominar a las mujeres.

A pesar del carácter reconocible de estas posiciones de género, el mundo precolonial permite más tránsito y movimiento entre posiciones que el género occidental moderno. Segato<sup>643</sup> argumenta que el género siempre ha existido, pero de una manera diferente a la introducida por la modernidad, es decir, las nomenclaturas persisten, pero se reinterpretan de acuerdo con un nuevo orden moderno.

Las lenguas jerárquicas se vuelven híper-jerárquicas por la sobrevaloración de los hombres dentro de su comunidad como intermediarios con el mundo exterior dominado por la administración blanca que, al mismo tiempo, los somete al poder del colonizador. También hay una expansión excesiva del espacio público ocupado ancestralmente por hombres tribales y un desmantelamiento y privatización de la esfera doméstica. Por lo tanto, la dualidad se convierte en binarismo porque la esfera de los hombres se define como espacio público y político, en oposición a la esfera de las mujeres, que se despolitiza porque se define como privada. En otras palabras, la colonización implicó una pérdida radical de poder político para las mujeres, ya que las excluían de cualquier negociación al promover su domesticación y facilitar la empresa colonial.

La autora concluye que no es posible sostener que el patriarcado no existió en la sociedad precolonial, “ya que vemos que los hombres precoloniales se dividen entre dos lealtades: lealtad al código patriarcal, que los obliga a inclinarse ante los vencedores y cumplir con sus reglas, y lealtad a su pueblo: familia, comunidad y cultura”. La presencia de un dominio patriarcal precolonial hizo al hombre vulnerable a la intrusión colonial, facilitando la colonización. A partir de ahí se desmantelan los lazos entre las mujeres, que guiaban su solidaridad y colaboración en rituales, en labores productivas y

---

*Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda.* Traducción Danielli Jatobá, Danú Gontijo, 1ª ed., Bazar do tempo, Rio de Janeiro, 2021, scribd, e-book.

<sup>642</sup> Dos etnografías clásicas sobre este aspecto de las sociedades indígenas en América Latina son el artículo de Pierre Clastres de 1978 sobre el género entre los indios Aché de Paraguay<sup>17</sup> y la monografía de Peter Rivière de 1969. Ambos son significativamente anteriores a la literatura colonial. SEGATO, Rita. *Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda.* Tradução Danielli Jatobá, Danú Gontijo, 1ª ed., Bazar do tempo, Rio de Janeiro, 2021, scribd, e-book.

<sup>643</sup> SEGATO, Rita. *Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda.* Traducción Danielli Jatobá, Danú Gontijo. - 1. ed. – Bazar do tempo, Rio de Janeiro, 2021, s/p, e-book.



reproductivas, colapsando su capacidad de participar en los procesos de toma de decisiones que afectan a toda la comunidad. La ruptura de lazos y alianzas políticas entre las mujeres las hizo progresivamente más vulnerables a la violencia masculina, intensificada por el estrés de la presión colonial. Las relaciones de género del patrón colonial capturan las formas anteriores de patriarcado que, aunque existentes y jerárquicas, no tenían la misma estructura y las transforman en un modo mucho más letal.

En un segundo momento, entre los siglos XXVIII y XX, después del advenimiento del Estado Social, se impuso la familia “moderna”, que, fundada en el amor romántico, llegó a consagrar la reciprocidad de los sentimientos y deseos carnales a través del matrimonio<sup>644</sup>, naciendo así también el amor paterno. Después de todo, el matrimonio por amor es una de las condiciones más seguras para el afecto por los hijos. Aunque no se puede decir que antes de eso no había apego de madres y padres a su descendencia, estaba lejos de ser una prioridad como lo es hoy. Es decir, la noción de los deberes de los padres para con la descendencia sólo se impondrá a partir del siglo XVIII<sup>645</sup>.

Los cambios que se producen derivan directamente de la relación entre la política y la vida privada<sup>646</sup>: el amor y el afecto en las relaciones personales tomaron el lugar de la indiferencia y de los vínculos tradicionales en el pasaje de sociedad holística y jerarquizada para una sociedad individualista e igualitaria. La condición de asalariados en el fin de la Edad Media obligó a los hombres y mujeres a actuar con autodeterminación. La libertad los desafió a dar prosequimientos a sus metas e intereses propios; la lógica del individualismo que penetró en las relaciones humanas las alzó a la esfera del amor moderno, eléctrico, sentimental, profano en detrimento del amor a Dios<sup>647</sup>. La valorización del amor generó una moral civilizada, exigiendo que la pasión y el afecto, antes reservado a los amantes, fueran ahora asumidos por la pareja matrimonial. Una sistemática contracepción espontánea, que disocia el deseo sexual de la procreación, ha contribuido para eso. Además, la preponderancia de los hijos ha

---

<sup>644</sup> ROUDINESCO, Elisabeth. *A família em desordem*. Zahar, Rio de Janeiro, 2003, p. 19.

<sup>645</sup> ROUDINESCO, Elisabeth. *A família em desordem*. Zahar, Rio de Janeiro, 2003.

<sup>646</sup> FERRY, Luc. *Famílias, amo vocês: política e vida privada na época da globalização*. Trad. Jorge, Bastos, Objetiva, Rio de Janeiro, 2017. p. 79.

<sup>647</sup> FERRY, Luc. *Famílias, amo vocês: política e vida privada na época da globalização*. Trad. Jorge, Bastos, Objetiva, Rio de Janeiro, 2017. p. 79.

producido una “maternalización” de la célula familiar<sup>648</sup>.

Ferry<sup>649</sup> enseña que, en Europa, la ruptura histórica con el modelo familiar “patriarcal” se ha dado, primero, en el pasaje del matrimonio burgués por “conveniencia” o, frecuentemente determinado por los genitores y que aseguraba la manutención del linaje y de la propiedad familiar, a un matrimonio por amor, libremente elegido por la propia pareja. La segunda ruptura ha sido el surgimiento de la privacidad alrededor del siglo XVIII. La siguiente, ocurre con el advenimiento del amor parental entre los siglos XVI e XVIII. El amor de los padres y madres por su prole no era una prioridad<sup>650</sup>. El amor y el afecto en las relaciones personales tomaron el lugar de la indiferencia y de los vínculos tradicionales entre el pasaje de sociedad holística y jerarquizada para una sociedad individualista e igualitaria. La condición de asalariados en el fin de la Edad Media obligó a los hombres y mujeres a actuar con autodeterminación. La libertad los desafió a dar prosequimientos a sus metas e intereses propios. Esa lógica del individualismo que penetró en las relaciones humanas las alzó a la esfera del amor moderno, ecléctico, sentimental, profano en detrimento del amor a Dios<sup>651</sup>.

La formación de la familia nuclear o la “familia conyugal”, fruto de las sociedades germánicas más civilizadas de Europa, deriva, por lo tanto, de la contracción de la familia patriarcal. Formada por el padre, la madre, los hijos menores y solteros, el padre, en la familia moderna, es reducido a una abstracción, segundo Durkheim. Es la familia que se encarga de solucionar los conflictos privados, amparando la individualización de sus integrantes. Cada uno de sus miembros posee su individualidad, esto es, su esfera propia de acción. Hay una intervención creciente del Estado en la vida interior de la familia, ejerciendo la corrección del padre en sus poderes

---

<sup>648</sup> ROUDINESCO, Elizabeth. *A família em desordem*. Trad. André Telles, Zahar, Rio de Janeiro, 2003, p. 96.

<sup>649</sup> FERRY, Luc. *Famílias, amo vocês: política e vida privada na época da globalização*. Trad. Jorge Bastos, Objetiva, Rio de Janeiro, 2017. p. 80-91.

<sup>650</sup> En la última mitad del siglo XVIII, entre 62% a 75% de los niños que eran asistidos por amas de leche morían antes de completar 1 año. Cerca de 30% de los nacidos eran abandonados. Entre los niños encaminados a hospitales, uno, en diez niños, alcanzaba la edad de 10 años, tan alta era la mortalidad causada por molestias, malos tratos e indiferencia. FERRY, Luc. *Famílias, amo vocês: política e vida privada na época da globalização*. Trad. Jorge Bastos, Objetiva, Rio de Janeiro, 2017, p. 88.

<sup>651</sup> FERRY, Luc. *Famílias, amo vocês: política e vida privada na época da globalização*. Trad. Jorge Bastos, Objetiva, Rio de Janeiro, 2017. p. 80-91.

sobre los hijos<sup>652</sup>.

El siglo XVIII también presenta un cambio importante vinculado a la intimidad, que hasta entonces no existía ni entre la gente ni entre la élite. Sólo a partir de entonces se garantiza la privacidad en el espacio físico familiar, asegurándose la intervención de la comunidad en la vida íntima de sus miembros<sup>653</sup>.

La progresiva emancipación social, económica y jurídica de la mujer y la drástica reducción del número de hijos contribuyeron a la pérdida de la función económica de la familia. La sociedad conyugal, antes “comunidad de producción”, comienza a caracterizarse por el consumo conjunto. La función procreadora también se debilitó debido a la primacía de la vida profesional, la ausencia de hijos por la libre elección de la pareja o la alta infertilidad<sup>654</sup>.

En una tercera fase, a partir de la década del ‘60, surge la familia “contemporánea”, que une a dos individuos en busca de relaciones íntimas o sexuales. La transferencia de autoridad se vuelve más frágil a medida que aumentan las separaciones, los divorcios y las recomposiciones matrimoniales<sup>655</sup>.

Ante esta nueva realidad, muchos anunciaron la decadencia de la familia. Perrot<sup>656</sup> dice que esta acusación ya fue lanzada a finales del siglo XIX por los estratos sociales dominantes. Esta reacción se explica porque la entidad familiar tenía el papel de asegurar la gestación de la sociedad civil y los intereses vistos como privados. La estabilidad del estado y el progreso dependían de una economía, de una formación de mano de obra y de una transmisión de activos que eran patrocinados por la familia. La acusación, de hecho, expresaba la desaprobación de los estratos sociales dominantes a la emancipación de las categorías dominadas, que estaban compuestas por jóvenes, mujeres y trabajadores.

Sin embargo, de hecho, la familia moderna, incluso si es relevante como institución, no permanece como antes. Las transformaciones sentidas en las esferas política, económica y social a lo largo de los siglos han repercutido en el modelo familiar tradicional. Hay una reducción creciente en el número de matrimonios que, además de los posteriores, son menos duraderos. Aunque fundamental para la existencia

---

<sup>652</sup> DURKHEIM, Émile. La famille conjugale. *Revue philosophique*. 90, 1921, p. 2 a 14, p. 4-6.

<sup>653</sup>

FERRY, Luc. *Famílias, amo vocês: política e vida privada na época da globalização*. Trad. Jorge, Bastos, Objetiva, Rio de Janeiro, 2017. p. 84.

<sup>654</sup> LÔBO, Paulo. *Direito Civil. Famílias*. Vol. 5, 10ª ed., Saraiva, São Paulo, 2020, p. 18.

<sup>655</sup> ROUDINESCO, Elisabeth. *A família em desordem*. Zahar, Rio de Janeiro, 2003.

<sup>656</sup> PERROT, Michele. O nó e o ninho. In: *Veja 25 anos: reflexões para o futuro*. Abril, São Paulo, 1993, p. 75.

misma de la sociedad, la creciente presencia de familias compuestas, homo-afectivas y monoparentales revela cuánto de su concepto ha sido reformado. Se trata de una pluralidad que introdujo diferentes formas de convivencia, y no es posible definir un modelo único.

Con los profundos cambios ocurridos en el siglo XX, el Estado comenzó a centrarse en las relaciones familiares en sus diversas manifestaciones, ampliando gradualmente el alcance de los intereses protegidos y definiendo modelos que no siempre van acompañados de la ley. La entidad familiar pasó a tener protección estatal, lo que le otorga un derecho público subjetivo que se opone a la sociedad y al propio Estado. Tal *status* se adopta en la mayoría de las Constituciones, cualquiera sea el sistema político o ideológico.

El derecho a fundar una familia está inscrito en la Declaración Universal de Derechos Humanos, en el art. 16.3: “La familia es el núcleo natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado”. Lôbo<sup>657</sup> extrae dos conclusiones de esta disposición: a) la familia no se limita a la constituida únicamente por el matrimonio; y b) la familia no es una célula del Estado, sino de la sociedad civil, por lo que el Estado no puede tratarla como propia.

Aunque la vida entre iguales es un hecho natural que une a los sujetos por la química biológica, la familia es una agrupación informal, de constitución espontánea, que se estructura a través del derecho. Como la ley sucede a los hechos, la familia legalmente regulada no puede corresponder a la familia natural, que preexiste al Estado y se coloca por encima del derecho. Como construcción cultural, la familia tiene una estructura psíquica, en la que todos sus miembros ocupan una función sin estar necesariamente vinculados biológicamente. La propia organización social se desarrolla en torno a la estructura familiar que sirve para organizar los lazos sociales, haciendo del matrimonio una regla de conducta<sup>658</sup>.

Hablar de familia nos remite, de pronto, a un modelo compuesto por el padre, la madre y los hijos viviendo conjuntamente, vinculados por lazos fraternos y cuidado. Pero una variedad de elementos que se han constituido a lo largo del tiempo no autoriza a reconocer solamente un único modelo familiar.

Eso expresó la tendencia de enyesar los vínculos afectivos que siempre han existido, variando conforme valores culturales y las influencias religiosas en cada

---

<sup>657</sup> LÔBO, Paulo. *Direito Civil. Famílias*. Vol. 5, 10ª ed., Saraiva, São Paulo, 2020, p. 156-16.

<sup>658</sup> DIAS, Maria Berenice. *Manual dos Direitos de Família*. 10ª ed., Revista dos Tribunais, São Paulo, 2015, p. 29.

época. Unas veces visto como un contrato, otras como una institución, el matrimonio aún es considerado base de la sociedad, lo que explica la excesiva intervención estatal para impedir su desconstrucción mediante una regulación exhaustiva – celebraciones, impedimentos, efectos de orden patrimonial y obligacional – como anota Berenice Dias<sup>659</sup>. La propia conducta de la pareja es establecida legalmente mediante deberes y derechos de naturaleza personal como el deber de fidelidad.

Un modelo de familia descentralizado, democrático, igualitario y desmatrimonializado es actualmente impuesto por la sociedad. Su alcance es la solidaridad social y otros elementos que permiten el perfeccionamiento y progreso humano orientado por el afecto, porque su marco evolutivo avanza junto con el ser humano y la sociedad. Dado los avances técnico-científicos, no es admisible que la familia permanezca apegada a valores estáticos y pasados, ya que trasciende el aspecto biológico para buscar una dimensión basada en la realización personal de sus miembros. La familia, por lo tanto, tiene una mutabilidad conceptual, y puede presentarse de tantas maneras como posibilidades de relacionarse, es decir, expresar afecto y amor, de acuerdo con los valores e ideales históricamente predominantes<sup>660</sup>.

## 7.2 El derecho civil-constitucional

Tres décadas después de la promulgación de la Constitución Federal de 1988, hubo un giro importante en el derecho civil brasileño: la aparición del llamado “derecho civil-constitucional” propuso la relectura del derecho civil del texto fundamental.

Más que recurrir indirectamente a la Constitución para interpretar normas ordinarias del derecho civil, el derecho civil-constitucional reconoce que las normas constitucionales deben aplicarse directamente a las relaciones jurídicas establecidas entre particulares. Las reflexiones sobre la teoría general del derecho y la metodología de su consideración fueron decisivas para poner fin a una definición de la Constitución como una mera carta política, destinada únicamente al legislador. El objetivo, por lo tanto, es imprimir la máxima realización de los valores constitucionales en el ámbito de las relaciones privadas, superando la separación entre derecho constitucional y derecho civil y reformulando sus institutos con base en la Constitución<sup>661</sup>.

---

<sup>659</sup> DIAS, Maria Berenice. Família Homoafetiva. *Bagoas*. n. 03, 2009, p. 39-63, p. 41.

<sup>660</sup> CHAVES DE FARIAS, Cristiano; ROSENVALD, Nelson. *Curso de Direito Civil*. Vol. 6, 4ª ed., JusPodivm, Salvador, 2012. p. 41.

<sup>661</sup> SCHREIBER, Anderson. Direito Civil e Constituição. In: SCHREIBER, Anderson; KONDER, Carlos Nelson (Coord.). *Direito Civil Constitucional*. 1ª ed., Atlas, São Paulo 2016, p. 1-23, p. 2.

El derecho civil se formuló en el Código Napoleónico, regulando las relaciones entre las personas privadas, su capacidad, su estado, su familia y, sobre todo, su propiedad. En ese momento, el reino de la libertad individual fue consagrado. El sujeto estaba protegido jurídicamente para que pudiera desarrollar su actividad económica libremente, a pesar de que eran necesarias algunas restricciones para permitir la convivencia social. Así, mientras el derecho privado forma parte del ámbito de los derechos naturales e innatos de las personas, el derecho público proviene del Estado para proteger los intereses generales. Las dos esferas son casi impermeables, y el Estado sólo puede poner límites a los derechos de los individuos cuando éstos los reclaman<sup>662</sup>.

El Código Civil brasileño de 1916, que precedió al Código Civil de 2002 en vigencia, fue el resultado de la doctrina individualista y voluntarista consagrada en el Código de Napoleón. El valor fundamental era entonces el individuo. El derecho privado regulaba a los sujetos de derecho – en particular al contratista y al propietario – que aspiraban, sobre todo, a poner fin a los privilegios feudales, previniéndose de la intervención del poder público o de los particulares que obstaculizaran la libre circulación de las riquezas. Las relaciones privadas no estaban sujetas al derecho público, y correspondía al Código Civil regularlas<sup>663</sup>.

Hoy en día, el derecho civil consiste en una serie de normas que regulan algunas de las actividades de la vida social, capaces de satisfacer los intereses de individuos y grupos organizados mediante el uso de ciertos instrumentos jurídicos. El declive de esta estabilidad y seguridad garantizada por el derecho civil comenzó en la segunda mitad del siglo XIX. Los movimientos sociales, la creciente industrialización y las adversidades del mercado fueron factores que, intensificados por la Primera Guerra Mundial, hicieron necesaria la intervención estatal en la economía. El carácter intervencionista y regulador del poder público, que fija las reglas del juego, modificó las funciones del derecho civil, que ya no se considera según el derecho individualista de siglos pasados.

Frente a esta nueva coyuntura, el Estado, contrariamente a la idea de la Revolución Francesa, comenzó a valerse de leyes extra-codificadas, reequilibrando la vida económica. Varias leyes de emergencia creadas después de la promulgación del Código Civil de 1916 permitieron que situaciones no previstas allí fueran reguladas por el Estado en régimen excepcional y sin sacudir la dogmática del derecho civil. Desde entonces, el Código Civil ha perdido la exclusividad de normar las relaciones de propiedad privada, comenzando a actuar en paralelo con leyes especiales. Sobre la base

---

<sup>662</sup> BODIN MORAES, Maria Celina. *A caminho de um Direito Civil Constitucional*. P. 2.

<sup>663</sup> TEPEDINO, Gustavo. *Temas de Direito Civil*. 4ª ed., Renovar, Rio de Janeiro, 2008, p. 2.

de una serie de leyes dispersas, desde la década de 1930, el Estado ha promovido una larga intervención asistencialista, que representó, en este segundo momento, el agotamiento de las categorías de derecho privado.

El ámbito de aplicación del Código Civil se hace cada vez más pequeño. Por otra parte, son las Cartas políticas y las grandes constituciones de la posguerra las que asumen compromisos que debe cumplir el legislador ordinario, fijando los límites de la autonomía privada, la propiedad y el control de los bienes. Surgidas después de la Segunda Guerra Mundial, muchas Constituciones europeas, inspiradas en ideales humanistas y democráticos, comenzaron a chocar con codificaciones construidas desde una visión patrimonial e individualista del derecho civil, cuyo prestigio y estabilidad se mantenía en base a la tradición de sus “institutos”. Investidos de una supuesta neutralidad y abstracción, sus reglas laicas resistieron la primacía de los nuevos valores constitucionales<sup>664</sup>.

El Código Civil pierde así su papel central en el sistema de verdadera “Constitución” de derecho privado, reduciendo el espacio reservado a la propiedad y el contrato, que eran categorías fundamentales del liberalismo. La protección de la vida individual dio paso a la integración del hombre en la comunidad, reemplazando la figura del sujeto aislado por la figura de la asociación. La tendencia hacia una mayor justicia social por la generalización del trabajo subordinado es también un factor que explica la evolución del derecho privado<sup>665</sup>.

Los Textos Constitucionales comenzaron a definir principios que antes sólo pertenecían al Código Civil, como la función social de la propiedad, los límites de la actividad económica y la organización de la familia. Al mismo tiempo, el derecho civil, a través de la legislación excepcional, reorienta sus preocupaciones, pasando a centrarse menos en el individuo y más en sus actividades y los riesgos resultantes, es decir, la legislación excepcional es la gran protagonista de este profundo cambio, en la medida en que pone fin a la estabilidad de las normas para garantizar las metas sociales y económicas definidas por el poder estatal<sup>666</sup>.

La creciente intervención estatal suprime sectores enteros de la actividad privada del Código Civil, con normas que regulan integralmente determinadas materias. Este movimiento, consagrado, en el caso brasileño, por la Constitución de 1988, inaugura una nueva etapa y un nuevo papel para el Código Civil, que pasa a ser valorado e

---

<sup>664</sup> SCHREIBER, Anderson. *Direito Civil e Constituição*. In: SCHREIBER, Anderson; KONDER, Carlos Nelson (Coord.). *Direito Civil Constitucional*. 1ª ed., Atlas, São Paulo 2016, p. 1-23, p. 2.

<sup>665</sup> BODIN MORAES, Maria Celina. *A caminho de um Direito Civil Constitucional*. P. 3.

<sup>666</sup> TEPEDINO, Gustavo. *Temas de Direito Civil*. 4ª ed., Renovar, Rio de Janeiro, 2008, p. 7.

interpretado junto a los diplomas sectoriales, cada uno de ellos con vocación universalizadora<sup>667</sup>.

En esta tercera fase, se habla de la llamada era de la decodificación, que reemplaza el monosistema – que tiene como referencia el Código Civil en torno al cual orbitarían como satélites leyes especiales – por un polisistema, formado por estatutos, es decir, microsistemas que estarían sujetos a la absoluta independencia del Código Civil<sup>668</sup>, que tendría que actuar con carácter residual.

Sin embargo, aun existiendo estos universos legislativos sectoriales, debemos buscar la unidad en el cuadro axiológico de la Constitución, ubicando allí el punto de referencia del derecho civil. Ante la nueva Constitución y los microsistemas, el Derecho Civil pierde su papel central en las relaciones de derecho privado, que actualmente ocupa la Constitución. El civilista está directamente vinculado a los principios constitucionales no solo durante los procesos de control de constitucionalidad. Además, los principios constitucionales no se confunden con los principios generales del derecho, ni son pasados por alto por éstos, so pena de subvertir la jerarquía normativa.

La separación entre derecho público y derecho privado tampoco fue ajena a la acelerada transformación social experimentada en la última década. En este sentido, Tepedino<sup>669</sup> afirma que:

“probablemente se pueden determinar los campos del derecho público y del derecho privado por la prevalencia del interés público o del derecho privado, no sólo por la falta de intervención pública en las actividades del derecho privado o por la exclusión de la participación ciudadana en las esferas de la administración pública.”

Así, aunque los principios de orden público informan el derecho de familia, éste no ha migrado al derecho público. Los asuntos de familia quedan dentro del ámbito del derecho civil, sin embargo, deben estar sujetos a los principios constitucionales. En resumen, no hay espacios de libertad total que puedan permanecer inmunes al proyecto constitucional. Corresponde al intérprete del derecho privado y del derecho público revitalizar institutos obsoletos, haciéndolos compatibles con las demandas sociales actuales.

---

<sup>667</sup> TEPEDINO, Gustavo. *Temas de Direito Civil*. 4ª ed., Renovar, Rio de Janeiro, 2008, p. 8.

<sup>668</sup> Como el Estatuto del Niño y del Adolescente, el Código de Defensa del Consumidor, la Ley de Arrendamientos y la Ley de Derechos de Autor, por ejemplo.

<sup>669</sup> TEPEDINO, Gustavo. *Temas de Direito Civil*. 4ª ed., Renovar, Rio de Janeiro, 2008, p. 18-22. Tepedino destaca que los adjetivos constitucionalizados, socializados y despatrimonializados atribuidos al derecho civil quieren demostrar la necesidad de insertarlo en el tejido normativo constitucional y en el orden público considerado de forma sistemática, preservando su autonomía dogmática y conceptual.



Gran parte de la doctrina converge en la misma dirección, atribuyendo un carácter normativo a las prescripciones constitucionales. Contra esta nueva perspectiva del derecho civil se acusa la manipulación de la teoría de los derechos fundamentales, que conduce a una lectura indebida, panfletaria, de determinadas categorías o principios jurídicos. La crítica, para Rodrigues Júnior<sup>670</sup>, puede hacerse bajo dos órdenes: a) aunque haya renunciado a su estudio, el derecho Kelseniano no es ciego a elementos fácticos y valorativos. No es correcto, por lo tanto, decir que el derecho civil clásico, analizado internamente, es contrario a los valores; b) busca superar el modelo clásico basado “en la captación del contenido axiológico, en general, del valor de la justicia, por predefiniciones de lo socialmente adecuado o de acuerdo con el interés colectivo, al bien común o a la dignidad del ser humano”.

Sin embargo, como argumenta Bondin Moraes<sup>671</sup>.

“la uniformidad del ordenamiento jurídico consiste precisamente en utilizar todo el potencial del ordenamiento jurídico en un positivismo renovado, que no se agote en la pura y simple obediencia a la letra de la ley, sino que, aceptando sustancialmente las opciones políticas del constituyente legislador, extiende los valores constitucionales a toda la legislación.”

La Constitución no debe aplicarse sólo en forma negativa, es decir, para limitar la actividad del legislador ordinario. La doctrina del Derecho Civil constitucional, en la lección de Perlingieri<sup>672</sup>, tiene como presupuestos teóricos el carácter normativo de las constituciones, la complejidad y el carácter unitario del ordenamiento jurídico, el pluralismo de las fuentes del derecho y una renovada teoría de la interpretación jurídica de fines de aplicativos.

De acuerdo con el primer supuesto, el derecho civil constitucional se sustenta en la eficacia normativa de la Constitución, por lo que no depende del derecho ordinario ni de la invocación de principios generales del derecho civil para su aplicación. El contenido de la Constitución no es meramente programático, subsidiario o transmite una mera política de intenciones<sup>673</sup>, por el contrario, las normas están dotadas de la supremacía que resulta de la rigidez constitucional y no pueden ser contradichas por ninguna norma jurídica.

---

<sup>670</sup> RODRIGUES JÚNIOR, Otávio Luiz. Estatuto Epistemológico do Direito Civil contemporâneo na tradição de Civil Law em face do neoconstitucionalismo e dos princípios. *Meritum*. Belo Horizonte, V. 5. N. 2, p. 13-52, jul/dez, 2010, p. 24.

<sup>671</sup> BODIN MORAES, Maria Celina. *A caminho de um Direito Civil Constitucional*. P. 8.

<sup>672</sup> PERLINGIERI, Pietro. *A Doutrina do Direito Civil na Legalidade Constitucional*. P. 1.

<sup>673</sup> Art. 4º da LINDB.

El segundo supuesto se opone a la excesiva división del derecho en ramas y especializaciones, que restringe al jurista a un microsistema, ajeno a un proyecto social más amplio<sup>674</sup>. La lógica de interpretación y aplicación de cada ley, sin embargo, no reside en sí misma como sistema autónomo, sino en el proyecto de sociedad establecido por la Asamblea Constituyente<sup>675</sup>.

Según el tercero, el Derecho Civil debe interpretarse a partir del texto constitucional y no al revés. Al aplicar la ley, el intérprete no puede restringirse al mecanismo de subsunción del hecho concreto a la norma abstracta. Su análisis requiere la aplicación de todo el ordenamiento jurídico, vinculado a la realización de los valores consagrados en la Constitución.

Teniendo en cuenta esta perspectiva, la actuación del legislador ordinario no exime al intérprete de adecuar el derecho civil a los valores supremos de la Constitución y para atender nuevas exigencias, como es propio de una sociedad en permanente transformación, sobre todo porque el Código Civil de 2002 trajo pocas novedades. Aunque aprobado en 2002, el Código Civil no hizo ninguna referencia a las uniones homosexuales, por ejemplo, lo que justificó el enfrentamiento del tema por parte del Supremo Tribunal Federal.

Schreiber<sup>676</sup> nos recuerda que la funcionalización del derecho civil no es nada nuevo. Desde el siglo XIX, autores como León Duguit, Maurice Hariou defendieron la necesidad de hacer funcional el derecho civil, con el fin de moderar el individualismo del derecho subjetivo y servir a un fin superior a la voluntad individual. Por lo tanto, cualesquiera que sean las normas o cláusulas generales de que se trate, todas ellas deben estar en consonancia con el orden constitucional. La regulación de la actividad privada debe expresar la opción constitucional de privilegiar la dignidad de la persona humana. Bajo esta nueva forma, el derecho civil, como regulador de la actividad económica individual, entre hombres libres e iguales, pasa a regular la vida social, en la familia

---

<sup>674</sup> PERLINGIERI, Pietro. *A Doutrina do Direito Civil na Legalidade Constitucional*. P. 2.

<sup>675</sup> SCHREIBER, Anderson. *Direito Civil e Constituição*. In: SCHREIBER, Anderson; KONDER, Carlos Nelson (Coord.). *Direito Civil Constitucional*. 1ª ed., Atlas, São Paulo 2016, p. 1-23, p. 10.

<sup>676</sup> SCHREIBER, Anderson. *Direito Civil e Constituição*. In: SCHREIBER, Anderson; KONDER, Carlos Nelson (Coord.). *Direito Civil Constitucional*. 1ª ed., Atlas, São Paulo 2016, p. 1-23, p. 18-22. Según el autor, “nada más lejos de la metodología constitucional civil que la invocación irresponsable de la “dignidad humana” para sustentar pretensiones indemnizatorias de carácter frívolo o la mención oportunista de la “función social del contrato” en el afán de justificar el incumplimiento de los deberes contractuales legítimos asumidos. La metodología constitucional civil exige la aplicación de los principios constitucionales, pero tal aplicación se da necesariamente de manera técnica y juiciosa, a través de la artimaña de los valores constitucionales nada tiene de civil constitucional: es picardía intelectual que lejos de privilegiar, vacía en densidad de fundamentos normativos del ordenamiento jurídico brasileño”.

etc., para que la personalidad se desarrolle mejor y se proteja ampliamente su dignidad<sup>677</sup>.

### 7.3 Las familias y su nuevo rol

La Constitución Federal de 1988 provocó profundos cambios sociales en el derecho de familia, poniendo fin a distinciones y discriminaciones injustificables en el marco del Estado democrático de derecho.

La familia, junto con la propiedad y el contrato, constituye la base del derecho civil. Hay mucho debate sobre la función social de los dos primeros institutos, pero, en cuanto a la función social de la familia, todavía parece alejada de la vida cotidiana de los profesionales del derecho<sup>678</sup>, observa Alves de Lima; en todo caso, aunque no se mencione en el Texto Fundamental, la unidad familiar tiene también una función social.

Existe la presunción de que la familia es algo inherente a las relaciones humanas. Esta unidad básica es fundamental para la convivencia entre los individuos. A partir de esta creencia, se definen los límites de lo legítimo y lo ilegítimo en términos de crianza, sexualidad, afectos y organización de la vida familiar. Sin embargo, reconocer a la familia como una construcción social e institucional deja entrever que esta frontera es el resultado de la arbitrariedad humana<sup>679</sup>.

A lo largo de la historia, el derecho de familia, junto con el derecho de sucesiones, tuvo la función primordial de regular la transmisión del patrimonio de las familias formadas por matrimonio civil. El matrimonio religioso y el matrimonio civil, reglamentados a partir de la proclamación de la República, en 1889, fueron considerados por el Estado, la iglesia y la sociedad como las únicas formas válidas de constitución de la familia.

Como construcción social, la familia se define a partir de prácticas, valores y normas que se presentan en un determinado tiempo y lugar. Las normas y políticas sociales establecidas en el ámbito estatal, las relaciones de producción, el control del trabajo, las representaciones de los roles sociales asignados a mujeres y hombres, la niñez, la sexualidad y los afectos, así como lo público y lo privado, se centran en las

---

<sup>677</sup> BODIN MORAES, Maria Celina. A caminho de um Direito Civil Constitucional. P. 9. La autora cita, como ejemplo, la inembargabilidad de la vivienda propia de la pareja, o de la entidad familiar, no respondiendo, salvo las excepciones expresamente previstas en la ley, de las deudas civiles, comerciales, tributarias, de seguridad social u otras, contraídas por los cónyuges o por los prpgnitores o hijos que sean sus propietarios y residan en ellos, según el art. 1 de la Ley n.º 8009, del 29/03/1990.

<sup>678</sup> ALVES DE LIMA, Ricardo. *Função Social da Família*. Juruá, Curitiba, 2013, p.

<sup>679</sup> BIROLI, Flávia. *Família: novos conceitos*. Fundação Perseu Abramo, São Paulo, p. 45.

relaciones socialmente comprometidas, y conformar lo que consideramos familia. Las elecciones privadas y la afectividad se ven impactadas por las leyes que regulan el matrimonio, definen el grado de autoridad y los derechos entre los cónyuges y las madres y los padres en relación con la descendencia<sup>680</sup>.

En el Código Civil de 1916, el modelo familiar, influenciado por la Revolución Francesa, era patriarcal, jerarquizado, heteroparental y transpersonal, necesariamente matrimonializado. Comprendida como unidad de producción, la propiedad privada estaba en el centro de la valoración jurídica. El veto a la disolución del vínculo matrimonial tenía la finalidad de evitar la desagregación de esa estructura social<sup>681</sup>, expresando una tendencia de enyesar los vínculos afectivos. Es cierto que las posibilidades de las relaciones humanas nunca se limitaron a los términos de la ley, ya que, en su vida cotidiana, siempre fueron más plurales que las normas. Esto, sin embargo, no los mantiene inmunes al alcance de la ley; la vida de las personas se ve afectada por ella, lo que significa que adoptar uno u otro modelo familiar implica disfrutar de ventajas o sufrir discriminación, de acuerdo con los valores imperantes y, sobre todo, con el ordenamiento jurídico.

El Estado se alejó paulatinamente de la injerencia de la Iglesia Católica, disciplinando a la familia desde una perspectiva social. Vale la pena recordar que las religiones organizadas han sido, a lo largo de la historia, un elemento esencial en la definición de valores y formas de acción política directa e indirecta. La asociación de la familia con la autoridad paterna, la heterosexualidad, la procreación y la división precisa de los roles masculino y femenino forman parte de la narrativa de distintas corrientes religiosas – tales como la iglesia católica, pentecostal y neo-pentecostal –, definiendo lo que es o no es admisible, por lo que algunas religiones siempre se han prestado a producir y reproducir prejuicios que, además de alimentar la violencia contra las conductas no hegemónicas, reforzaban la invisibilidad de los arreglos afectivos no convencionales y su exclusión de la protección estatal. De ahí la importancia de la laicidad estatal<sup>682</sup>.

El modelo patrimonial dio paso a la estructura afectiva impulsada por la solidaridad. Visto a veces como un contrato, otras veces referido como una institución, el matrimonio también es considerado la base de la sociedad, lo que explica la excesiva intervención estatal para impedir su deconstrucción a través de una regulación exhaustiva – a través de celebraciones, impedimentos, efectos de orden patrimonial y

---

<sup>680</sup> BIROLI, Flávia. *Família: novos conceitos*. Fundação Perseu Abramo, São Paulo, p. 7.

<sup>681</sup> CHAVES DE FARIAS, Cristiano; ROSENVALD, Nelson. *Curso de Direito Civil*. Vol. 6, 4ª ed., JusPodivm, Salvador, 2012. p. 40.

<sup>682</sup> BIROLI, Flávia. *Família: novos conceitos*. Fundação Perseu Abramo, São Paulo, p. 46.

obligatorio —, como lo señala Berenice Dias<sup>683</sup>. La conducta propia de la pareja se establece legalmente mediante deberes y derechos de carácter personal, como el deber de fidelidad.

Sin embargo, el sentido de la intervención estatal no es el de sustitución, sino el de proteger el espacio familiar<sup>684</sup>, lo que se revela así: a) la protección del Estado afecta a cualquier entidad familiar, sin restricciones; b) la familia como entidad asume la posición de sujeto de derechos y deberes jurídicos; c) los intereses de las personas que integran las familias prevalecen sobre los intereses patrimoniales; d) “el carácter afectivo de la filiación se convierte en género, abarcando especies biológicas y no biológicas”; e) “se consuma la igualdad entre los géneros y entre los hijos”; f) se reafirma la libertad de constituir, mantener y extinguir la entidad familiar y la libertad de planificar la familia sin imposición estatal; y g) la familia se convierte en un espacio de realización personal y dignidad para sus miembros<sup>685</sup>.

La presencia estatal en las relaciones privadas dinamiza las instituciones del derecho civil, exigiendo una reinterpretación de este derecho a la luz de la nueva Constitución. Esta intervención, propia del Estado social, sería inconcebible en un estado liberal guiado ante todo por la libertad. Los nuevos valores constitucionales se alejaron de una concepción individualista, tradicionalista y conservadora-elitista de las codificaciones pasadas para humanizar el derecho de familia<sup>686</sup>. La legislación anterior estaba a favor de una minoría económicamente privilegiada, hasta llegar, a lo largo del siglo XX, a las familias más pobres. Lo que antes se pensaba desde una perspectiva patrimonial ahora se concibe desde la perspectiva de la afectividad o la lógica de los derechos personales<sup>687</sup>.

La Constitución de 1988, en este sentido, representó el marco de esta transformación. Hasta entonces, era el matrimonio civil el que ponía las relaciones familiares bajo el imperio de la ley, es decir, la familia sólo surgía del matrimonio. El conjunto de personas unidas en ausencia de esta convención no se consideraba familia, no mereciendo, por lo tanto, protección estatal.

---

<sup>683</sup> DIAS, Maria Berenice. Família Homoafetiva. *Bagoas*. n. 03, 2009, p. 39-63, p. 41

<sup>684</sup> LÔBO, Paulo. *Direito Civil. Famílias*. Vol. 5, 10ª ed., Saraiva, São Paulo, 2020, p. 34.

<sup>685</sup> LÔBO, Paulo. *Direito Civil. Famílias*. Vol. 5, 10ª ed., Saraiva, São Paulo, 2020, p. 35.

<sup>686</sup> DIAS, Maria Berenice. *Manual dos Direitos de Família*. 10ª ed., Revista dos Tribunais, São Paulo, 2015, p. 36.

<sup>687</sup> ZARIAS, Alexandre. A família do direito e a família do direito. A legitimidade das relações sociais entre a lei e a Justiça. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 25, n. 74, outubro/2010, p. 61-76, p. 61-65.

Sin embargo, el nuevo Texto Fundamental reconoció la existencia de otras entidades familiares además de las formadas por matrimonio. Hubo un impacto relevante en tales concepciones debido a los principios constitucionales, que se reflejaron directamente en el derecho de familia, con énfasis en el principio de la dignidad humana.

Con anterioridad a la Constitución de 1988, la regulación jurídica de la unidad familiar se centró en la máxima protección de la paz doméstica. Habiendo cambiado el ordenamiento jurídico, la función actual de la familia es facilitar el desarrollo de la personalidad de sus miembros. Bajo esta nueva concepción flexible e instrumental, la entidad familiar está orientada a la realización espiritual de sus miembros<sup>688</sup>, y sólo debe ser preservada como instrumento de protección de la dignidad de la persona humana; la protección privilegiada conferida por el Estado está condicionada al cumplimiento de esta atribución.

Hoy es un modelo igualitario que confronta las normas del Código Civil de 1916, ya que el Código Civil de 2002 ajustó las antiguas normas del derecho de familia a las disposiciones constitucionales vigentes. Con ello, la protección familiar se extendió a la sociedad de hecho formada a partir de la unión estable o la comunidad formada por cualquiera de los miembros de la pareja y sus descendientes denominada familia monoparental (art. 226, 3º, CF)<sup>689</sup>.

La noción oficial de familia, antiguamente relacionada con la llamada familia legítima – es decir, la constituida a partir del matrimonio civil –, hoy incluye otras unidades familiares. Si bien las Constituciones modernas han priorizado la entidad matrimonial, ello no impidió que la legislación infra constitucional otorgara efectos jurídicos de derecho de familia a otros grupos familiares.

Las Constituciones brasileñas de 1824 y 1891 nada decían sobre la familia. La Constitución de 1891, comprometida con la secularización de la vida privada, se limitó

---

<sup>688</sup> TEPEDINO, Gustavo. *Temas de Direito Civil*. 4ª ed., Renovar, Rio de Janeiro, 2008, p. 431-432. El civilista destaca además que, “en materia de derecho de familia, es necesario extremar las normas que tienen por objeto regular los efectos del matrimonio, como acto jurídico solemne, de las normas que tienen por objeto disciplinar el matrimonio como relación de familia. [...] Por otra parte, las normas que tienen su ratio ligada a las relaciones familiares deben extenderse a todas y cada una de las entidades familiares, en términos constitucionales, cualquiera que sea el origen de la familia; si se constituyó por acto jurídico formal o por relación y de hecho; ya sea que se integre por dos cónyuges o por uno solo de los padres, junto con sus descendientes”.

<sup>689</sup> Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado [...].

§3º Para los efectos de la protección del Estado, la unión estable entre un hombre y una mujer se reconoce como una entidad familiar, y la ley debe facilitar su conversión en matrimonio, § 4º Se entiende también por entidad familiar la comunidad formada por cualquiera de los padres y sus descendientes.

a afirmar que “la República sólo reconoce el matrimonio civil, cuya celebración será gratuita” (art. 72, § 4). A partir de la Carta de 1934, el legislador constituyente pasó a asignar reglas explícitas a la familia.

No obstante, el Estado social instalado en el siglo XX estuvo fuertemente presente en las relaciones privadas, incluso en el seno de la familia. El objetivo era especialmente reducir los poderes matrimoniales y paternos. La familia jerarquizada – retrato de la familia patriarcal centrada en la figura del hombre, rodeado de esposa, hijos, yernos y nietos – sufrió una fuerte transformación. Con la Constitución de 1988 y el Código Civil de 2002, se otorgaron los mismos derechos y deberes a hombres y mujeres en el grupo familiar y se equipararon los derechos de los hijos biológicos concebidos dentro y fuera del matrimonio.

La familia es la base de la sociedad, por lo que recibe especial atención del Estado (art. 226). Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos, esta entidad es considerada “el núcleo natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado”. Ella es en la definición de Chaves de Farias y Rosenvald<sup>690</sup> “[la] institución social primaria, que puede ser considerada un régimen de relaciones interpersonales y sociales, con o sin presencia de la sexualidad humana, con el fin de colaborar para la realización de las personas humanas que integran un determinado núcleo”.

Es igualitaria, democrática y plural, ya no necesariamente casadera. Su protección tiene como punto de partida y fin la tutela de la persona y no la protección de la familia por la familia.

Después de todo, ¿qué se considera familia? ¿Cuáles son las configuraciones sociales reconocidas para que los niños se desarrollen hasta la edad adulta? La ley no definía a la familia, limitándose a identificarla con el matrimonio. Este desfase fue nefasto, pues, ante la ausencia del reconocimiento de derechos o del sello estatal, se invisibilizaron diversas relaciones socioafectivas. Aún en ausencia de una terminología

---

<sup>690</sup> CHAVES DE FARIAS, Cristiano; ROSENVALD, Nelson. *Curso de Direito Civil*. Vol. 6, 4ª ed., JusPodivm, Salvador, 201, p. 46.

específica para definir las, han surgido nuevas formas de convivencia caracterizadas por la presencia unificadora de un vínculo afectivo entre sus miembros<sup>691</sup>.

Debido a una combinación de factores y necesidades biológicas, circunstancias socioeconómicas y de desarrollo, prejuicios y costumbres, las personas tienden a asociar el término familia con la presencia de relaciones románticas o sexuales (entre adultos) y/o vínculos genéticos<sup>692</sup>. Pero, jurídicamente, el concepto de familia admite un sentido amplísimo, amplio y restringido.

En un sentido amplísimo, el concepto interconecta a distintas personas que conforman un núcleo afectivo, incluidos terceros. En sentido amplio, el concepto comprende a las personas que se han unido ya los familiares de cada una de ellas (art. 1.595<sup>693</sup> del CC). En un sentido restringido, el significado de familia se refiere al conjunto de personas unidas por el afecto -por matrimonio o unión estable- o una entidad familiar y su eventual descendencia, según lo previsto, por ejemplo, en los arts. 1.711<sup>694</sup> y 1.722<sup>695</sup> del CC. Esta diversidad está en consonancia con el art. 226 de la Constitución, que adoptó un concepto amplio de entidad familiar, admitiendo su composición en diversas formas y sometiénolas a la protección especial del Estado.

Asistimos a una verdadera democratización de los sentimientos, que otorga a cada uno el derecho a formar su familia a partir del arreglo deseado, con sólo un vínculo de afecto. Este nuevo perfil fue examinado por la Corte Superior de Justicia, que reconoció la pluralidad de la familia en la “adopción de un polimorfismo familiar

---

<sup>691</sup> DIAS, Maria Berenice. *Manual dos Direitos de Família*. 10ª ed., Revista dos Tribunais, São Paulo, 2015, p. 132

<sup>692</sup> Munthe, Christian, and Thomas Hartvigsson. “The Best Interest of Children and the Basis of Family Policy: The issue of reproductive caring units”. *Families – Beyond the Nuclear Ideal*. Ed. Daniela Cutas and Sarah Chan. London: Bloomsbury Academic, 2012. 49– 63, p. 49

<sup>693</sup> Art. 1.595. Cada cónyuge o compañero está unido a los parientes del otro por el vínculo de afinidad. § 1º El parentesco por afinidad se limita a los ascendientes, descendientes y hermanos del cónyuge o pareja.

§ 2º En línea recta, la afinidad no termina con la disolución del matrimonio o unión estable.

<sup>694</sup> Art. 1.711. Los cónyuges, o la entidad familiar, mediante escritura pública o testamento, podrán destinar parte de sus bienes a constituir un patrimonio familiar, siempre que no exceda de la tercera parte del patrimonio neto existente al tiempo de la institución, manteniendo las reglas sobre inembargabilidad de la propiedad residencial establecidas por ley especial.

Párrafo unico. El tercero también puede constituir un patrimonio familiar por testamento o donación, dependiendo la eficacia del acto de la aceptación expresa de ambos cónyuges beneficiarios o de la entidad familiar beneficiaria.

<sup>695</sup> Art. 1.722. El patrimonio familiar también se extingue con la muerte de ambos cónyuges y de la mayoría de los hijos, siempre que no estén sujetos a tutela.



explícito en el que arreglos multifacéticos son igualmente capaces de constituir el núcleo doméstico denominado familia”. La Constitución de 1988 no acogió el concepto histórico de matrimonio, que ahora es “necesariamente plural” como lo son las familias. El objeto de la protección del Estado ya no reside en el matrimonio, sino “en la persona humana en su dignidad inalienable”<sup>696</sup>.

Como resultado de la constitucionalización del derecho de familia, ahora hay algunos aspectos comunes a varios textos constitucionales, según Lôbo<sup>697</sup>. Ellos son: la neutralización del matrimonio; el desplazamiento del núcleo jurídico de la familia que, del consentimiento patrimonial, pasó a la tutela pública; la potenciación de la filiación en detrimento del matrimonio como institución, dando mayor atención al conflicto paternofilial que al conyugal; la consagración de la familia instrumental en lugar de la institución familiar; y el libre desarrollo de la afectividad y la sexualidad.

Por lo tanto, los paradigmas originales – matrimonio, sexo y procreación – ya no condicionan la existencia de la familia. Su concepción no resulta exclusivamente del contacto sexual y el matrimonio deja de ser exclusivo de la conyugalidad, por lo que ya no caben adjetivos discriminatorios de la entidad familiar. Trascendiendo las normas del derecho estatal, que pueden estar en desacuerdo con las aspiraciones y transformaciones sociales, la constitucionalización del derecho de familia permitió que sus institutos fueran interpretados a la luz de los derechos humanos, cumpliendo con la protección de la entidad familiar; atender su función social significa dar cumplimiento efectivo de los derechos fundamentales en el ámbito familiar.

En su nuevo rol, corresponde a la familia procurar la plena realización de sus miembros, teniendo como guía la dignidad de la persona humana. En otras palabras, la unidad familiar existe en función de sus miembros y no como un fin en sí misma. La funcionalización recurre al carácter *eudaemónico* de la familia como ámbito para la realización del proyecto de vida y la felicidad de sus miembros<sup>698</sup>.

---

<sup>696</sup> Superior Tribunal de Justiça (STJ), REsp 1.183.378/RS, julgado em 25/10/2011.

<sup>697</sup> LÔBO, Paulo. *Direito Civil. Famílias*. Vol. 5, 10ª ed., Saraiva, São Paulo, 2020, p. 35, *apud* MORENO, 1987, pp. 74-78.

<sup>698</sup> PAMPLONA, Rodolfo; STOLZE, Pablo. *Novo Curso de Direito Civil*. 7ª ed., Saraiva, São Paulo, v. 6, p. 103.

## 7.4 Principios constitucionales del derecho de familia

La Constitución brasileña de 1988 consagró numerosos principios fundamentales, consolidando la evolución del derecho de familia. Los principios son normas que fundan y orientan la regulación de las relaciones familiares, sirviendo de criterio para la comprensión del sistema normativo.

La Constitución puso fin a viejas ideas, como la superioridad del hombre sobre la mujer en las relaciones maritales, el matrimonio como única forma de constitución familiar o la ilegitimidad del hijo no concebido en matrimonio. El derecho de familia se convirtió en un tema de derechos humanos, en la medida en que pasó a tratar la noción de inclusión (y exclusión) en el ordenamiento jurídico y, en consecuencia, de ciudadanía<sup>699</sup>. Los cambios introducidos por la Constitución también provocaron la aparición de leyes con el propósito de regular los derechos en ella proyectados<sup>700</sup>.

En enero de 2002, por ejemplo, fue publicada la Ley n.º 10.406, que establece el nuevo Código Civil brasileño. La nueva legislación fue tímida, pues no reflejó los cambios en las entidades familiares que ya se estaban sintiendo en las últimas décadas. Las respuestas a los vacíos actuales requieren, por tanto, de la aplicación de una nueva ley, de la hermenéutica constitucional y de la jurisprudencia, de acuerdo con una base principista que dinamice el derecho. Los vacíos, más que excepcionalidad, reflejan una constante imposibilidad de que los sistemas normativos sean completos. Así, los vacíos legales, “en lugar de desestructurar el sistema normativo, pueden ser el elemento que proporcione coherencia y sistematicidad al ordenamiento”, dice Campilongo<sup>701</sup>.

La aplicación de principios en el derecho contemporáneo supone la renuncia a una concepción predominantemente positivista, que, como “un modelo de y para un sistema de reglas”, en la definición de Dworkin<sup>702</sup>, no reconoce otros tipos de normas jurídicas. Sin embargo, la realidad se antepone al Derecho, exigiendo respuestas para las

---

<sup>699</sup> CUNHA PEREIRA, Rodrigo da. *Princípios fundamentais e norteadores para a organização jurídica da família*. Tese de doutorado, p. 15. Disponible en: [https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/2272/Tese\\_Dr.%20Rodrigo%20da%20Cunha.pdf](https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/2272/Tese_Dr.%20Rodrigo%20da%20Cunha.pdf). Recuperado el: 07 febrero, 2021.

<sup>700</sup> Como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069/1990), Investigação de Paternidade (Lei n. 8.560/1992), União estável e Concubinato (Leis n.ºs. 8.971/1994 e 9.278/1996).

<sup>701</sup> FERNANDES CAMPILONGO, Celso. As lacunas no direito constitucional. *Revista de Informação Legislativa*. a. 23, n. 90, abr/jun 1986, p. 89-98, p. 98.

<sup>702</sup> DWORKIN, Ronald. *Levando os direitos a sério*. Trad. Nelson Boeira, Martins Fontes, São Paulo, 2002, p. 36.

cuales las normas jurídicas aún no presentan solución. Efectivamente, la creación del derecho se desarrolla a partir de la vida concreta del individuo cuya importancia se superpone con el objeto de la relación jurídica. En otras palabras, la Ley pierde su carácter formal que, en esta condición, tuvo como primera referencia el sujeto abstracto de la cultura liberal – propietario, cónyuge, testador, contratante –, para orientarse a partir del sujeto concreto<sup>703</sup>.

Los principios sustentan la nueva jurisprudencia a través de una fuerte carga valorativa, satisfaciendo “una exigencia de justicia o equidad o alguna otra dimensión de la moralidad”<sup>704</sup>. Con el declive de la centralidad del Código Civil, la Constitución pasó a jugar el papel de unificador del ordenamiento jurídico, dotando a los principios de una densa fuerza normativa que se cierne sobre ella. En este sentido, los principios alcanzan a todas las relaciones jurídicas que, existan o no lagunas en la legislación, enriquecen el derecho.

En la lección de Alexy<sup>705</sup>, “los principios son normas que ordenan que algo se realice en la mayor medida posible, dentro de las posibilidades legales y reales existentes”. De ahí la importancia de resaltar los principios que son fundamentales para la aplicación del derecho de familia en la perspectiva del derecho civil constitucional. Ellos son: el principio de la dignidad humana; el principio de solidaridad; el principio de igualdad; el principio de libertad; el principio de protección integral del niño y del adolescente (principio del interés superior del niño); y el principio de afectividad.

#### **7.4.1 Principio de la dignidad de la persona**

El principio de la dignidad humana es uno de los pilares del ordenamiento jurídico contemporáneo, apareciendo en la norma que introduce la Constitución. El art. 1º establece que el Estado brasileño tiene como fundamento la dignidad de la persona

---

<sup>703</sup> CUNHA PEREIRA, Rodrigo da. *Princípios fundamentais e norteadores para a organização jurídica da família*. Tesis de doctorado, p. 20. Disponible en: [https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/2272/Tese\\_Dr.%20Rodrigo%20da%20Cunha.pdf](https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/2272/Tese_Dr.%20Rodrigo%20da%20Cunha.pdf). Recuperado el: 07 febrero, 2021.

<sup>704</sup> DWORKIN, Ronald. *Levando os direitos a sério*. Trad. Nelson Boeira, Martins Fontes, São Paulo, 2002, p. 36.

<sup>705</sup> Las reglas, en cambio, “son normas que sólo pueden ser cumplidas o no. Si una regla es válida, puede hacer exactamente lo que requiere, ni más ni menos. Por tanto, las normas contienen determinaciones en el ámbito de lo fáctico y legalmente posible”. ALEXY, Robert. *Teoría de los Derechos Fundamentales*. Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1997, p. 83.

humana.

La voluntad de promover los derechos humanos llevó a la constituyente a elevar la dignidad de la persona humana a la condición de valor fundamental constitucional, que comienza con la consagración de los derechos de las personas. Este modelo indica una opción por la prevalencia de los derechos fundamentales en el ordenamiento jurídico, que también fueron elevados a la categoría de cláusulas pétreas, a salvo, por lo tanto, de la voluntad de las mayorías políticas.

De esta forma, el principio de la dignidad de la persona tiene una función instrumental, sirviendo para la interpretación y aplicación de los derechos fundamentales, de otras normas constitucionales, en fin, de todo el ordenamiento jurídico. Por tanto, el principio de la dignidad humana no se encuentra en la lista de derechos y garantías fundamentales, habiéndose colocado en la condición de principio (y valor) jurídico-constitucional fundamental (art. 1º, III)<sup>706</sup>.

El valor intrínseco de la persona tiene su origen en el pensamiento clásico y en los ideales cristianos. Entre los siglos XVII y XVIII, en el ámbito del pensamiento iusnaturalista, la concepción de la dignidad de la persona y la propia idea de derecho natural sufrieron un proceso de racionalización y secularización, manteniendo la noción de igualdad de los hombres en dignidad y libertad. En este período se destaca el pensamiento kantiano, cuya noción de dignidad parte de la naturaleza racional del ser humano. La autonomía de la voluntad, como facultad de determinarse a sí misma y obrar de acuerdo con ciertas leyes, es un atributo propio de los seres racionales. De Kant<sup>707</sup> queda la noción de que la dignidad de la persona, considerada como un fin, no como un medio, desprecia cualquier tipo de objetivación e instrumentalización del ser humano<sup>708</sup>.

En la definición de Sarlet<sup>709</sup>, la dignidad de la persona humana es

“la cualidad intrínseca y distintiva reconocida en todo ser humano que lo hace

---

<sup>706</sup> WOLFGANG SARLET, Ingo. *Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988*. 4ª ed., Livraria do Advogado, Porto Alegre, p. 59-60.

<sup>707</sup> KANT, Immanuel. *A Metafísica dos Costumes*. 2 ed. São Paulo: EDIPRO, 2008. Introdução.

<sup>708</sup> WOLFGANG SARLET, Ingo. *Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988*. 4ª ed., Livraria do Advogado, Porto Alegre, p. 34-36.

<sup>709</sup> WOLFGANG SARLET, Ingo. *Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988*. 4ª ed., Livraria do Advogado, Porto Alegre, p. 60.

merecedor del mismo respeto y consideración por parte del Estado y de la comunidad, implicando, en este sentido, un conjunto de derechos y deberes fundamentales que garantizan a la persona tanto contra cualquier y todos los actos de naturaleza degradante e inhumana, en cuanto vengan a garantizar las condiciones existenciales mínimas para una vida sana, además de proveer y promover su participación activa y corresponsable en los destinos de la propia existencia y vida en comunión con los demás seres humanos.”

En este entorno, la familia es considerada un contexto calificado para la promoción de una vida digna entre sus miembros.

Si bien la dignidad se considera un concepto universal, está sujeta a normas y convenciones cuyos criterios varían según el lugar y la época. En el patrón de familia patriarcal promovido en el Brasil colonial, sólo el patriarca disfrutaba de la ciudadanía, ejerciendo los derechos que le eran negados a su esposa e hijos. Subordinados a su poder como engranajes de una unidad productiva que integraba el capitalismo naciente, esposa e hijos no eran vistos como un fin en sí mismos, sino como partes de una jerarquía social en la que carecían de respeto, consideración y autonomía. Incluso más tarde, hay ejemplos históricos de indignidad en el ámbito del derecho de familia, como la prohibición de registrar el nombre del padre en los hijos nacidos fuera del matrimonio si el padre estaba casado; el no reconocimiento de otras formas de familia distintas de la matrimonial; y la desigualdad de las mujeres frente a sus cónyuges.

Al elevar la dignidad de la persona humana al fundamento del ordenamiento jurídico, se elige explícitamente a la persona humana, asociando todos los institutos a la promoción de su personalidad. Como epicentro axiológico del orden constitucional, Sarmiento<sup>710</sup> afirma que el principio de dignidad orienta no sólo los actos estatales, sino también todo tipo de relaciones privadas que se despliegan en la sociedad. Así, además del deber de abstenerse de realizar actos que atenten contra la dignidad, el Estado también debe promoverlos a través de una conducta activa.

El derecho de familia está indisolublemente ligado a los derechos humanos pues se ocupa de las relaciones más íntimas, revelando, de manera peculiar, la grandeza y la

---

<sup>710</sup> SARMENTO, Daniel. *A ponderação de interesses na Constituição Federal*. Rio de Janeiro, Lumen Juris, 2002, p. 60.

pequeñez del ser humano<sup>711</sup>. Por tanto, de una necesaria conexión entre la dignidad humana y la comprensión de la persona humana, emergen, según Sarmento, los siguientes elementos del principio en análisis<sup>712</sup>:

“el valor intrínseco de la persona, que prohíbe su explotación en interés de terceros o fines colectivos; la igualdad, que implica el rechazo de las jerarquías sociales y culturales e impone una superación concreta de las mismas; la autonomía, tanto en su dimensión privada, ligada a la autodeterminación individual, como en su dimensión pública, ligada a la democracia; el mínimo existencial, que implica garantizar las condiciones materiales indispensables para una vida digna; y el reconocimiento, que se conecta con el respeto a la identidad individual y colectiva de las personas en las instituciones, las prácticas sociales y las relaciones intersubjetivas.”

La protección de la persona remite a la noción de personalización, re-personalización o despatrimonialización del Derecho Privado, en la que el patrimonio deja paso al sujeto, que pasa a ocupar el centro de la preocupación del derecho<sup>713</sup>. La familia, tal como la concibe la Constitución, fue designada para el desarrollo de la dignidad de sus miembros, sirviendo de instrumento para la realización de quienes la integran. El principio, en definitiva, significa reconocer igual dignidad a todas las entidades familiares y sus más variadas formas de filiación y promoción de cada uno de sus miembros.

#### **7.4.2 Principio de la libertad familiar**

La libertad, junto con la igualdad, fueron los primeros principios reconocidos como derechos humanos fundamentales. Bajo el aspecto negativo, la libertad designa una esfera de acción del sujeto sin interferencia de terceros, ya sea de otro individuo o

---

<sup>711</sup> BARROS, Sérgio Resende de. A tutela constitucional do afeto. In: *Família e dignidade humana*. PEREIRA, Rodrigo da Cunha (Coord.). Belo Horizonte: IBDFAM. Anais do V Congresso Brasileiro de Direito de Família, 2006

<sup>712</sup> SARMENTO, Daniel. Interesses Públicos vs. Interesses Privados na Perspectiva da Teoria e da Filosofia Constitucional. In: *Interesses Públicos vs. Interesses privados: Desconstruindo o Princípio de Supremacia do Interesse Público*. Daniel Sarmento organizador, Editora Lumen Juris, Rio de Janeiro, 2005.

<sup>713</sup> TARTUCE, Flávio. *Novos princípios do Direito de Família brasileiro*. Revista âmbito Jurídico, n. 29, 2006, p. 1-18, p. 3.

del Estado; bajo el aspecto negativo, el segundo designa el deseo del sujeto de gobernarse a sí mismo<sup>714</sup>.

La Constitución de 1988, forjada desde una perspectiva democrática, se preocupó por instituir un nuevo perfil familiar que, superando el rígido modelo patriarcal cuyo poder estaba concentrado en manos del jefe de familia, garantizara el ejercicio de la libertad de todos sus miembros. Por cierto, esta libertad sólo puede ejercerse en la medida en que el sujeto goce de igualdad de trato, lo que fue consagrado en el § 5º del art. 226, que distribuye los derechos y deberes en la sociedad conyugal de manera igualitaria.

La libertad familiar se expresa en varias áreas, como, por ejemplo, la libertad de planificación familiar (art. 226, § 7º); libertad de casarse o no casarse (art. 226, §3º y CC); libertad para elegir el modelo de familia (heterosexual, homosexual, monoparental etc.); y libertad para divorciarse y disolver la entidad familiar (art. 22, § 6º, y CC).

Todas estas libertades están relacionadas con la intimidad y la vida privada de las personas, no despertando el interés general. Por lo tanto, no hay razón para que el Estado las regule. Sin embargo, no existe preponderancia de la autonomía de la voluntad en el derecho de familia dada la existencia de valores superiores, especialmente los relacionados con los vulnerables. “Las reglas son predominantemente contundentes, con determinación de los deberes jurídicos”<sup>715</sup>.

Los niños, adolescentes y jóvenes también son asistidos por este principio (art. 227, CF). El Estatuto del Niño y del Adolescente establece, como derecho fundamental, la libertad de opinión y expresión (art. 16, II, ECA) y la libertad de participar en la vida familiar y comunitaria sin discriminación (art. 16, V, ECA).

### **7.4.3 Principio de la solidaridad**

Contrariamente a una visión individualista imperante en el siglo XIX, que apostaba por la autosuficiencia del sujeto, el siglo XX se enfrentó a la primacía de la

---

<sup>714</sup> BERLIN, Isaiah. Dois conceitos de liberdade. In: *Quatro ensaios sobre a liberdade*. Brasília: UnB, 1981, p. 142.

<sup>715</sup> LÔBO, Paulo. *Direito Civil. Famílias*. Vol. 5, 10ª ed., Saraiva, São Paulo, 2020, p. 73.

solidaridad: el ser no prescinde de sus semejantes para subsistir. Desde una perspectiva objetiva, el individuo convive con los demás, aunque viva de un modo único, singular<sup>716</sup>.

El principio de solidaridad, con asiento constitucional en el art. 3º, I, se alinea con los propósitos de construir una sociedad libre, justa y solidaria, y apunta también a la erradicación de la pobreza, la marginación social y la reducción de las desigualdades sociales y regionales.

Este principio expresa una genuina sociabilidad que caracteriza a la persona. La Constitución llama a todos los individuos a preservar la humanidad, ya que cada sujeto debe ser protagonista en la construcción de una sociedad solidaria. Jurídicamente, el principio de solidaridad se identifica con el conjunto de instrumentos destinados a garantizar una existencia digna a favor de todos, en una sociedad inclusiva que se desarrolle, por tanto, libre y justa.

Una de las formas originales de protección social que se mantiene hasta el día de hoy es la familia, precisamente por ser el centro estructurador de la sociedad. Además del Estado y la sociedad, corresponde a la familia proveer una gama de derechos que constitucionalmente se encuentran garantizados a los ciudadanos. El carácter instrumental que la CF del 88 otorgó a esta institución hizo igualmente dignos a todos sus integrantes, impidiendo que el interés del grupo prevaleciera sobre los intereses propios o comunes de sus integrantes. Existe, por regla general, una interdependencia entre todos los sujetos que forman parte de este tejido social, lo que implica, para cada miembro, la obligación moral de no hacer a los demás lo que no quiere para sí mismo<sup>717</sup>.

La solidaridad familiar debe entenderse como la solidaridad recíproca entre los cónyuges y convivientes. Según el art. 229 del CF, existen deberes recíprocos entre padres e hijos, la solidaridad hacia los hijos responde al deber de los padres de cuidar de sus hijos en la niñez y juventud, en el supuesto de que carezcan del discernimiento suficiente para su plena autodeterminación. A su vez, corresponde a los hijos cuidar de

---

<sup>716</sup> BODIN DE MORAES, Maria Celina. O Princípio da Solidariedade. *In: Os Princípios da Constituição de 1988*. 2ª ed., Lumen Iuris, Rio de Janeiro, 2006, p. 157-176, p. 154-159.

<sup>717</sup> BODIN DE MORAES, Maria Celina. O Princípio da Solidariedade. *In: Os Princípios da Constituição de 1988*. 2ª ed., Lumen Iuris, Rio de Janeiro, 2006, p. 157-176, p. 154-159.



sus padres en la vejez, la enfermedad o la necesidad.

La solidaridad motiva deberes materiales y morales, ya que el núcleo familiar no se restringe a una estructura formal, sino también al factor de desarrollo de la personalidad de sus miembros. La atención a los descendientes menores y ascendientes consiste en una conducta comprometida y recíproca por parte de los responsables, con el objeto de mitigar la fragilidad de sus beneficiarios<sup>718</sup>.

#### 7.4.4 Principio de la afectividad

El patrón familiar imperante en el país hasta el siglo XIX atribuía a la mujer actividades restringidas a las labores del hogar y cuidado de los hijos. Con la creciente inserción de la mujer en el mercado laboral, tanto el vínculo conyugal como los roles materno y paterno comenzaron a ser repensados. Con ello, la familia, antes concebida predominantemente como unidad económica, pasa a constituirse fundamentalmente a partir de vínculos afectivos y de solidaridad mutua, lo que la hace incompatible con un modelo familiar único.

La familia, en su versión contemporánea, al ser un lugar para la realización de los afectos, se aparta de la familia patriarcal, que, inmutable e indisoluble, colocaba la afectividad en un plano secundario. En la contemporaneidad, es la fuerza de la afectividad la que unifica las relaciones familiares<sup>719</sup>. El principio de afectividad, así, destaca el carácter cultural y no exclusivamente biológico de la entidad familiar. La familia se revela por los lazos de afecto y deseo que unen a sus miembros<sup>720</sup>.

Rezende de Barros<sup>721</sup> define así la afectividad:

“un sentimiento entre dos o más personas que gustan de vivir juntas durante el día, en virtud de un origen común o en razón de un destino común, que conjuga sus vidas tan íntimamente, que los hace esposos en cuanto a los medios y fines

---

<sup>718</sup> FERREIRA MENDES, Gilmar *et alli* (Coord.). *Comentário à Constituição do Brasil*. 2ª ed., Saraiva, 2018, p. 3.947.

<sup>719</sup> LÔBO, Paulo. *Direito Civil. Famílias*. Vol. 5, 10ª ed., Saraiva, São Paulo, 2020, p. 76.

<sup>720</sup> LÔBO, Paulo. *Direito Civil. Famílias*. Vol. 5, 10ª ed., Saraiva, São Paulo, 2020, p. 75.

<sup>721</sup> RESENDE DE BARROS, Sérgio. *A ideologia do afeto*. Disponible en: <http://srbarros.com.br/pt/a-ideologia-do-afeto.cont>. Recuperado el: 13 noviembre, 2022.

de su cariño.”

Es un afecto familiar, que

“vincula y comunica a las personas, aun cuando estén distantes en el tiempo y en el espacio, por una solidaridad íntima y fundamental de sus vidas – de vivencia, de convivencia y de supervivencia – en cuanto a los fines y medios de existencia, subsistencia y persistencia de cada uno y del todo que forman.”

La Constitución no hace referencia expresa a la palabra afecto. Sin embargo, Lôbo<sup>722</sup> lo ubica en cuatro pasajes: a) la igualdad de todos los hijos cualquiera que sea su origen (art. 227, § 6º); b) la adopción como opción afectiva (art. 227, §§ 5º y 6º); c) la comunidad formada por cualquiera de los padres y descendientes, incluidos los adoptivos, con la misma dignidad que la familia (art. 226, § 4º); y d) el derecho a la vida familiar como prioridad absoluta de los niños, adolescentes y jóvenes (art. 227, CF).

Norma infra constitucional, la llamada Ley Maria da Penha – Ley n.º 11.340/2006 –, sin embargo, hace mención explícita del término, definiendo a la familia como una relación íntima de afecto (art. 5º, II).

#### **7.4.5 Principio de la igualdad**

La Constitución proclamó el principio de igualdad desde su preámbulo y lo reafirmó expresamente al declarar que “todos son iguales ante la ley” (art. 5º), reiterando además que hombres y mujeres son iguales en derechos y obligaciones (art. 5º, I), incluso en la sociedad conyugal. Entre los objetivos de la República está promover el bien de todos sin prejuicios de género y cualquier otra forma de discriminación (art. 3º, IV/CF).

En el contexto del derecho de familia, el principio aborda la igualdad entre hombres y mujeres en la sociedad conyugal (art. 226, § 5º), entre hijos de cualquier origen (art. 226, § 6º) y entre entidades familiares (art. 226). Como destaca Lôbo<sup>723</sup>, a partir de entonces se derrumbaron todos los fundamentos jurídicos de la familia tradicional, en especial la (i)legitimidad de la descendencia, que representó “una

---

<sup>722</sup> LÔBO, Paulo. *Direito Civil. Famílias*. Vol. 5, 10ª ed., Saraiva, São Paulo, 2020, p. 74.

<sup>723</sup> LÔBO, Paulo. *Direito Civil. Famílias*. Vol. 5, 10ª ed., Saraiva, São Paulo, 2020, p. 63.

verdadera *summa divisio* entre los sujetos y ‘subsujetos’ de derecho que protegían, aunque por razones éticas y religiosas eran las justificaciones ostentadas”. Una familia legítima es sólo la matrimonial, los hijos nacidos fuera del matrimonio son ilegítimos, así como los lazos de parentesco que de ellos se derivan.

A pesar de los logros del liberalismo entre los siglos XVIII y XIX, la desigualdad familiar en Brasil se prolongó hasta el siglo XX. Las mujeres dejaron de ser consideradas civilmente incapaces solo con el Estatuto de la Mujer Casada, de 1962. Pero la desigualdad de derechos que prevalecía entre los cónyuges desde el período colonial solo fue erradicada con la Constitución de 1988. Según las Ordenanzas filipinas que estuvieron vigentes en Brasil, entre 1603 y 1916, las mujeres requerían de tutela permanente, ya que presentaban “debilidad de entendimiento” (Libro 4, Título 61, § 9º y Título 107); al marido se le permitía castigar a su pareja (Libro 5, Títulos 36 y 95) o matarla cuando la acusaban de adulterio (Libro 5, Título 38), facultad que no disfrutaban las mujeres. El Código Penal del Imperio, sin embargo, a partir del siglo XIX, otorgaba el poder punitivo únicamente a la justicia pública.

El Código Civil de 1916, vigente hasta 2002, aunque menos opresivo, consideraba a la mujer relativamente incapaz, como a sus hijos, sometiéndola al poder conyugal. Esto la hacía depender de su marido para litigar en los tribunales civiles y penales, salvo en algunos casos, y requería la autorización de su marido para contraer obligaciones o aceptar mandato y ejercer cualquier profesión.

En 1962, con el advenimiento del Estatuto de la Mujer Casada (Ley n.º 4.121/1962), el hombre comenzó a perder poderes en la relación matrimonial, manteniéndose, sin embargo, como jefe de la sociedad conyugal y el poder paterno, contando con la "colaboración" de la mujer. El marido conservaba el derecho a fijar el domicilio familiar, aunque pudiera ser impugnado judicialmente por la mujer, y se mantenían diferentes derechos y deberes en perjuicio de la mujer.

La Ley del Divorcio – Ley n.º 6.515/1977 – permitió a los cónyuges, de manera igualitaria, poner fin a la sociedad conyugal, entre otros cambios hacia la igualdad de género. El matrimonio, antes del divorcio, se disolvía por “*desquite*” (separación de cuerpos y bienes sin disolución del vínculo matrimonial). Sin embargo, las mujeres y los niños se volvieron aún más vulnerables ante la imposibilidad de formalizar una nueva relación conyugal, reflejando la incidencia de concepciones morales y religiosas

excluyentes de las que emergió la norma jurídica, que castigaba a quienes no eran compatibles con su vida<sup>724</sup>. Sin embargo, la cabeza de la familia seguía estando bajo el control del marido.

En este sentido, se consagra la igualdad, rechazando cualquier discriminación relacionada con el género en rechazo a una época en la que la figura masculina subyugaba a la mujer al frente de la sociedad conyugal. No se trata de la defensa de la igualdad psíquica o física, sino del veto al trato jurídico diferente entre sujetos que se encuentran en la misma situación. Sin embargo, la isonomía impondrá un trato desigual siempre que sea necesario para promover la igualdad material.

Aunque ya derogado desde el advenimiento de la Carta del 88, sólo el Código Civil de 2002 acabó con las facultades matrimoniales y los deberes particulares de los cónyuges que conferían un trato desigual en perjuicio de la mujer.

En este sentido, la igualdad del derecho de familia no se restringe a la simple isonomía entre iguales, sino que exige también la solidaridad entre sus miembros. La dirección de la familia se funda en el principio de igualdad de derechos y deberes de los cónyuges (art. 1511/CC), quienes deben obrar en mutua colaboración, estando establecidos y asignados por igual deberes recíprocos a la mujer y al marido, así como se adopta la paridad de derechos y deberes del padre y la madre respecto de la persona y bienes de los hijos (art. 1161/CC). En cuanto a la custodia de los hijos, ninguno de los padres tiene preferencia (arts. 1583 y 1584), debiendo, por regla general, ser compartida y equilibrada.

El principio no admite normas que lo contradigan. Se espera de quien administra y de quien aplica la ley, que creen políticas públicas a favor de la isonomía y prevengan las desigualdades. Aunque reconocida, la igualdad no excluye las diferencias existentes entre personas y entidades, lo que no permite tratos diferentes en cuanto a la base común de derechos y deberes o en cuanto al núcleo intocable de la dignidad de cada miembro de la familia<sup>725</sup>. Más bien, el desafío es reconocer las diferencias a la luz del principio de igualdad.

---

<sup>724</sup> BIROLI, Flávia. *Família: novos conceitos*. Fundação Perseu Abramo, São Paulo, p. 43.

<sup>725</sup> LÔBO, Paulo. *Direito Civil. Famílias*. Vol. 5, 10ª ed., Saraiva, São Paulo, 2020, p. 65.

#### 7.4.6 Principio del interés superior del niño y del adolescente

Los lazos de filiación se cambiaron fuertemente con la consagración de los derechos de los niños, adolescentes y jóvenes como derechos fundamentales. Según la norma constitucional, la familia, la sociedad y el Estado deben garantizar a los niños y adolescentes, con absoluta prioridad, el derecho a la vida, la salud, la alimentación, la educación, el esparcimiento, la profesionalización, la cultura, la dignidad, el respeto, la libertad y la convivencia familiar y comunitaria, y protegerlos de toda forma de negligencia, discriminación, explotación, violencia, crueldad y opresión (art. 207).

De esta forma, la implementación de los derechos y garantías de este público deberá observar las normas del Estatuto del Niño y del Adolescente (Ley n.º 8.069/1990). El legislador constitucional rompió con la doctrina de la situación irregular, que estaba regulada por el Código del Menor (Ley n.º 6.697, de 10 de octubre de 1979), asumiendo la doctrina de la protección integral. Sintetizando la voluntad constituyente, el Estatuto del Niño y del Adolescente otorgó primacía a la protección integral de ellos, expresando la necesidad de asegurar la vigencia de derechos especiales y específicos a su favor por su condición de personas en desarrollo. El objetivo es llevar al niño a la mayoría de manera responsable, como sujeto de su propia vida y en pleno disfrute de sus derechos<sup>726</sup>.

El Estatuto se basa en el derecho internacional que estableció, en la Declaración de Ginebra (1924), “la necesidad de brindar al niño una protección especial”. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) reconoció el “derecho a cuidados y asistencia especiales”. En el mismo sentido, la Convención Americana sobre Derechos Humanos – Pacto de San José (1969) – dispuso que “todo niño tiene derecho a las medidas de protección que, como menor de edad, requiera, por parte de la familia, la sociedad y el Estado”. La disposición más reciente de protección integral se encuentra en la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (1989), que establece que “en todas las medidas concernientes a los niños, tomadas por instituciones de bienestar social públicas o privadas, los tribunales, autoridades administrativas o cuerpos legislativos, se dará consideración primordial al interés superior del niño (en el art. 3.1)”. La Convención cubre “[...] todo ser humano

---

<sup>726</sup> DIAS, Maria Berenice. *Manual dos Direitos de Família*. 10ª ed., Revista dos Tribunais, São Paulo, 2015, p. 50.

menor de 18 años, a menos que, de conformidad con la ley aplicable al niño, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (art. 1).

El principio del interés superior resulta de una inversión de prioridades en la relación entre progenitores y prole, ya sea en la vida familiar, en situaciones de conflicto familiar o en la separación de los padres, a favor de la descendencia. Los niños y adolescentes se convierten en sujetos de derechos, superando una condición que, en caso de controversia judicial, favorecería los intereses de los responsables. Rompiendo el paradigma material de la igualdad, los intereses de los niños y adolescentes prevalecerán sobre los de terceros.

El Código Civil de 1916 adoptó el instituto de la patria potestad, confiriéndole derechos y atribuyéndole deberes sólo al padre en relación con las personas y bienes de los hijos e hijas no emancipados<sup>727</sup>. Sin embargo, este poder se ejercía en torno a los intereses de los padres. Bajo la égida del poder paterno, la responsabilidad principal del padre era administrar el patrimonio filial, además de representar a los hijos o asistirlos en los actos jurídicos. El proceso educativo tuvo poca relevancia, pues se materializaba en la patria potestad y en el deber de obediencia de los menores. De la institución del nuevo *poder familiar*, prevista en el art. 1.630<sup>728</sup> del Código Civil de 2002, la autoridad parental pasó a ser ejercida por los progenitores primordialmente a favor de la prole.

A la luz del principio del interés superior, “se reconoce el valor intrínseco y la perspectiva de las generaciones futuras, como requisito ético para una vida digna para todos”<sup>729</sup>. Los hijos, antes situados en la escala más baja de la construcción jerárquica familiar, ahora se sitúan en el centro, manteniendo relaciones de reciprocidad con sus padres, que giran en torno a ellos. Es decir, el ordenamiento jurídico creó un deber de derecho privado a favor de los menores<sup>730</sup>, en el que se impone a las madres y padres la autoridad parental para actuar en favor de sus hijos. En la doctrina de la protección integral, los niños y adolescentes son considerados sujetos activos que participan en la toma de decisiones sobre los asuntos que les afectan, con protección garantizada por

---

<sup>727</sup> Art. 379. Los hijos legítimos o legitimados, los hijos legalmente reconocidos y los hijos adoptivos están sujetos a la patria potestad como menores de edad.

<sup>728</sup> Art. 1.630. Los hijos están sujetos al poder familiar, mientras son menores.

<sup>729</sup> LÔBO, Paulo. *Direito Civil. Famílias*. Vol. 5, 10ª ed., Saraiva, São Paulo, 2020, p. 79.

<sup>730</sup> FERREIRA MENDES, Gilmar *et alli* (Coord.). *Comentário à Constituição do Brasil*. 2ª ed., Saraiva, 2018, p. 3.937.

parte del Estado, debiendo valorarse el interés superior en el caso concreto, es decir, la prioridad no excluye otros derechos e intereses.

Por lo tanto, de autocrática, la relación parental pasó a ser democrática, basada en el afecto, el diálogo y el respeto mutuo. El objetivo primordial de esta relación es propiciar el sano desarrollo de la descendencia, visando la construcción de su dignidad como persona humana autónoma. La autoridad parental, en este aspecto, se distancia tanto del poder como del deber, para desempeñar un papel como instrumento afectivo que facilite la construcción de la autonomía responsable del hijo<sup>731</sup>. Así lo requiere la doctrina integral de la niñez y la adolescencia junto con la paternidad responsable.

## 7.5 Clasificación de las entidades familiares

La lucha contra las cuestiones de género en las aulas tiene como trasfondo la autoridad parental y el derecho de los padres y madres a elegir la educación de sus hijos en base a las convicciones familiares. Sin embargo, esta premisa se basa en una visión tradicional de la entidad familiar que ya no es sostenible<sup>732</sup>.

Vista en el siglo XX como una institución en crisis y, por tanto, sujeta a desaparecer, la estructura familiar asumió otras conformaciones que aseguraron su mantenimiento, reflejando directamente el modelo patriarcal entonces predominante.

Históricamente, el patriarcado se basó en una triple desigualdad: de los hombres en relación con las mujeres, de los progenitores en relación con los hijos y de los heterosexuales en relación con los homosexuales. Para frenarlo, el legislador constitucional de 1988 excluyó del ordenamiento jurídico las dos primeras desigualdades. En cuanto a la tercera, una apertura a diferentes formas de organización familiar (art. 226, §§ 3 y 4) permitió proteger nuevas estructuras. A todas se les atribuye la misma potencialidad para el desarrollo de las funciones inherentes a la familia, tales como el cuidado, el respeto, la educación de la prole, la asistencia mutua entre sus miembros y la solidaridad. Así, a pesar de la resistencia de los movimientos

---

<sup>731</sup> FERREIRA MENDES, Gilmar *et alli* (Coord.). *Comentário à Constituição do Brasil*. 2ª ed., Saraiva, 2018, p. 3.937.

<sup>732</sup> FELIPE, J. Sexualidade, gênero e novas constituições familiares: algumas implicações para a Educação Infantil. In: CRADY, C.; KAERCHER, G. E. (orgs.). *Educação Infantil: para que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 61-66.

conservadores a la pluralidad, el conjunto de entidades familiares se superpone como organizaciones activas culturalmente determinadas y en constante cambio<sup>733</sup>.

En consulta con el Diccionario Aurélio, encontramos trece significados para el sustantivo familia, que apuntan a varias posibilidades de entidad familiar, de las cuales seis están relacionadas con los objetivos de esta investigación: a) personas emparentadas, que generalmente viven en la misma casa, particularmente el padre, la madre y los hijos; b) personas de la misma sangre; c) ascendencia, linaje, estirpe; d) una comunidad compuesta por un hombre y una mujer, unidos por el vínculo matrimonial y por los hijos nacidos de esa unión; e) unidad espiritual constituida por las generaciones descendientes de una misma estirpe y fundada, por lo tanto, en la consanguinidad; f) grupo formado por individuos que son o se consideran consanguíneos entre sí, o por descendientes de una estirpe común ancestral (filiación natural) y extraños admitidos por adopción<sup>734</sup>.

La disposición más común es la familia nuclear heterosexual, pero hay cambios que se manifiestan en el creciente número de parejas que cohabitan sin matrimonio o que, casadas, viven separadas. En cuanto a los niños, hay niños con padres y madres solteros o separados, o incluso de padres desconocidos. Más mujeres abandonaron la vida estrictamente doméstica y se incorporaron al mercado laboral, postergando la vida conyugal o la maternidad. Muchas han asumido por completo o han comenzado a compartir las cargas económicas de la familia con su pareja<sup>735</sup>, además de un aumento en el número de parejas del mismo sexo. Estas configuraciones se han acentuado en las últimas décadas, exigiendo una reformulación en el concepto de familia, incluyendo distintas estructuras reconocidas desde la constitucionalización del Derecho de Familia, que van más allá de los vínculos biológicos.

La familia puede concebirse como una agrupación informal que se constituye espontáneamente y que se estructura a través de la ley. Es un grupo con una relación cohesionada, con cierta jerarquía y cuidado entre sus miembros, cumpliendo con las

---

<sup>733</sup> BODIN DE MORAES, Maria Celina. A nova família, de novo—Estruturas e função das famílias contemporâneas. *Pensar*. Fortaleza, v. 18, n. 2, p. 587-628, mai./ago. 2013, p. 587-628, p. 588.

<sup>734</sup> HOLANDA FERREIRA, Aurélio Buarque de. *Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, verbete: Família, p. 609.

<sup>735</sup> BODIN DE MORAES, Maria Celina. A nova família, de novo – Estruturas e função das famílias contemporâneas. *Pensar*. Fortaleza, v. 18, n. 2, p. 587-628, may/ago. 2013, p. 587- 628, p. 591.



contingencias básicas de la vida biológica y social<sup>736</sup>.

La ley brasileña no definía el término familia, restringiéndose inicialmente a identificarlo con el matrimonio. Como núcleo social primario, la familia se encuentra actualmente normada en diversas disposiciones del Título VIII de la Constitución Federal vigente. Además de la constituida por el matrimonio (art. 226, § 1º), el legislador constituyente prestigió la familia basada en la unión estable (art. 226, § 3º) y la familia monoparental (art. 226, § 4º), constituida por madre o padre y sus descendientes. Hoy en día, sus expresiones son variadas, como veremos a continuación.

### **7.5.1 Familia matrimonial**

Si la Constitución de 1988, como centro reunificador del derecho privado, fue un marco normativo que preveía la ampliación de la noción de familia, el Código Civil de 1916, entonces vigente, no siguió este avance. Al conservar normas ligadas a un perfil ideológico matrimonial, el Código ignoraba los demás modelos de familia valorizados por la Constitución; sólo se concedía reconocimiento y protección estatal a la entidad conyugal, y correspondía al poder público celebrar esta unión. La cabeza de familia la ejercía el marido, que sometía a su autoridad a la mujer y a los hijos. Si bien existían otras estructuras familiares, ninguna gozaba de reconocimiento legal, lo que las convertía en objeto de discriminación social, estatal y religiosa.

La situación familiar sufrió cambios profundos. Previamente protegida como unidad de producción y reproducción de valores culturales, éticos, religiosos y económicos, la familia, hoy, responde por una protección funcional de la dignidad de sus miembros. Con ello, el centro de protección constitucional, que antes recaía en el matrimonio, se traslada a las relaciones familiares<sup>737</sup>. La familia está al servicio de la formación y el bienestar de la persona y no al revés; la protección especial que le otorga el Estado está relacionada con el papel relevante que desempeña en la promoción de la dignidad humana. La nueva legalidad consagra la pluralidad de familias (art. 226,

---

<sup>736</sup> DIAS, Maria Berenice. *Manual dos Direitos de Família*. 10ª ed., Revista dos Tribunais, São Paulo, 2015, p. 29.

<sup>737</sup> TEPEDINO, Gustavo. *Temas de Direito Civil*. 4ª ed., Renovar, Rio de Janeiro, p. 421.

*caput*) y la igualdad entre los hijos (art. 227, § 6º, CF). Esto hace necesario eliminar algunas características que pueblan el casamiento.

Primero, el matrimonio ya no está asociado a la idea de la procreación, porque para tener hijos no es necesario casarse. Tanto es así que la familia puede constituirse mediante la adopción, lo que pone de manifiesto la inexistencia de una relación de causalidad entre el matrimonio y la reproducción. Las técnicas de reproducción asistida también demuestran que el matrimonio no es imprescindible para la perpetuación de la especie. En segundo lugar, el matrimonio ya no está atado a la idea de indisolubilidad. El matrimonio fue, durante mucho tiempo, considerado indisoluble, ya que aún hoy es celebrado por la Iglesia Católica. En Brasil, sólo después de 1890, por Decreto n.º 181, del 24 de mayo, el matrimonio se convirtió en civil. Hoy, según la disposición constitucional (art. 226, § 6º), el matrimonio puede disolverse por voluntad de uno o ambos cónyuges. Finalmente, el matrimonio no está ligado a corrientes religiosas. Como el país es laico, no es posible vincular la unión civil a requisitos o fines propios de su estructura religiosa.

De esta forma, la doctrina destaca que la modificación más importante provino de decisiones jurisprudenciales que, aceptando posiciones doctrinales mayoritarias, eliminaron, como requisito para el matrimonio, la diversidad de sexos, admitiendo su celebración entre personas del mismo sexo<sup>738</sup>.

El matrimonio es una “entidad familiar, merecedora de especial protección estatal, formal y solemnemente constituida entre seres humanos, estableciéndose una comunión de afectos (comunión de vida)”<sup>739</sup>, pero no es la única forma de constituir una familia, sino sólo una de ellas.

### **7.5.2 Unión estable familiar**

---

<sup>738</sup> En 2011, el Superior Tribunal de Justiça (STJ) resolvió que “la dignidad de la persona humana, consagrada en la Constitución, no se aumenta ni se disminuye por el uso de la sexualidad, y que la orientación sexual no puede servir de pretexto para excluir a las familias de la protección jurídica que representa la boda”. (STJ, Resp. 1.183.378/RS).

<sup>739</sup> CHAVES DE FARIAS, Cristiano; ROSENVALD, Nelson. *Curso de Direito Civil*. Vol. 6, 4ª ed., JusPodivm, Salvador, 2012. p. 187.

Además del núcleo resultante del matrimonio, el legislador constitucional reconoció el carácter familiar de las entidades informales que se agrupan en unión estable (art. 226, §3). A pesar de la oposición de la Iglesia, la unión estable perduró y sin ninguna desaprobación penal o civil. Sin embargo, los efectos derivados de esta unión quedaron fuera del ámbito del Derecho de Familia, generando únicamente consecuencias de carácter obligatorio.

El Código Civil de 1916 sólo reconocía a la familia formada por matrimonio, relegando a las demás entidades a la condición de ilegítimas, aunque estuvieran constituidas por afectividad. La aversión a los vínculos afectivos establecidos fuera de los “vínculos sagrados del matrimonio”, como señala Dias,<sup>740</sup> se producía incluso cuando el matrimonio se consideraba indisoluble. Si los cónyuges estaban separados solo por “*desquite*”, que no disolvía el vínculo matrimonial, una nueva relación estable se llamaba “concubinato”.

Durante mucho tiempo, el llamado concubinato permaneció ajeno al derecho de familia debido al estigma del adulterio y la protección del matrimonio. Tal postura era injustificable, ya que una parte importante de la población brasileña vivía en unión estable, incluso entre personas sin impedimento legal para contraer matrimonio. Las relaciones extramatrimoniales no garantizaban, ni a los hijos ni a la mujer, los derechos que confiere el matrimonio. Considerados como “socios” de una sociedad de hecho, la separación o muerte de uno de los socios podría dar lugar a la repartición del acervo adquirido, dependiendo de la prueba de la participación efectiva de cada uno. En una época en que las actividades del “hogar” no tienen ningún valor económico, todos los bienes eran para el varón, no se garantizaban otros derechos, no había obligación, ni alimentos ni derechos sucesorios<sup>741</sup>.

Sin embargo, la informalidad de esta relación no impidió que, para evitar

---

<sup>740</sup> DIAS, Maria Berenice. *Manual dos Direitos de Família*. 10ª ed., Revista dos Tribunais, São Paulo, 2015, p. 65.

<sup>741</sup> Dias afirma que, si bien la Constitución reconoce las uniones formadas sin el sello del Estado como entidad familiar, denominándolas unión estable (CR 226ª 3º), el Código Civil mantiene el instituto del concubinato y el desprecio a esta unión, siempre ligada a la idea de las relaciones espurias. Designa que “constituyen concubinato las relaciones no eventuales entre un hombre y una mujer, que están impedidas de contraer matrimonio” (art. 1727). La autora supone que “la ley quería excluir a los amantes de la protección legal”. Pero “es imperativo concluir que el concubinato ya no existe. A pesar del prejuicio que aún permea los lazos afectivos que mantienen las personas casadas o que viven en unión estable”. DIAS, María Berenice. Concubinato, un instituto que ha muerto. *Revista Consultor Jurídico*. 18 de noviembre de 2020.

injusticias, su ruptura fuera disipada por el Poder Judicial<sup>742</sup>. Aunque al margen de la ley, los efectos patrimoniales del concubinato comenzaron a obtener un amplio reconocimiento en los Tribunales<sup>743</sup>, lo que representó un avance significativo, pues eliminó la injusta condición de clandestinidad de la unión estable. La relación de concubinato puro<sup>744</sup> fue posteriormente incorporada por el CF como entidad familiar, sometiéndose a la normatividad del Derecho de Familia y, en consecuencia, a la protección estatal.

Las costumbres han cambiado, ya que la vida conyugal se ha vuelto más inestable o porque su fragilidad ha adquirido otro significado<sup>745</sup>. En este nuevo escenario, son los socios quienes deciden casarse, separarse o vivir en comunión informal. En la contemporaneidad existe un mayor autocontrol sobre el destino individual y familiar al rechazar las costumbres de generaciones pasadas y los roles sociales tradicionales de marido y mujer. Flexible, la unión libre se hizo más atractiva, pudiendo adaptarse a los intereses individuales.

El matrimonio, como acto jurídico, requiere una profunda y previa reflexión por parte de quienes lo contraen, pues produce de inmediato varios efectos provocados por la seguridad y certeza que ofrece la solemnidad del acto. Una unión estable, en cambio, está formada por una sucesión de efectos naturales que son identificables a lo largo del tiempo, es decir, en la medida en que se consolida la vida en común<sup>746</sup>. Se caracteriza por la convivencia pública, continua y duradera, establecida con el objeto de constituir una familia (art. 1º.723, § 1, CC). La fragilidad de la unión estable resultante de la renuncia a las formalidades requeridas para el matrimonio revela la primacía otorgada a las relaciones afectivas. Las relaciones mantenidas en esta unión se valoran cuando satisfacen a los miembros de la familia; más que “familia feliz”, lo que importa es la

---

<sup>742</sup> TEPEDINO, Gustavo. *Temas de Direito Civil*. 4ª ed., Renovar, Rio de Janeiro, 2008, p. 396. La creciente judicialización en la búsqueda del reconocimiento de los derechos derivados de la unión de hecho motivó la edición del Precedente 380, del Supremo Tribunal Federal, según el cual: “probada la existencia de la unión de hecho entre los concubinos, su disolución judicial le cabe, con la repartición del patrimonio adquirido por el esfuerzo común”.

<sup>743</sup> Indemnización por servicios domésticos y sexuales y derecho al inventario.

<sup>744</sup> El concubinato se dividía en dos categorías: el concubinato puro, formado por personas que podían casarse, pero preferían no hacerlo, y el concubinato impuro, formado por personas que no podían casarse, como las personas ya casadas. Era un concubinato adúltero o incestuoso.

<sup>745</sup>

SINGLY, François. *Sociologia da Família Contemporânea*. FGV, Rio de Janeiro, p. 2007, p. 128.

<sup>746</sup>

TEPEDINO, Gustavo. *Temas de Direito Civil*. 4ª ed., Renovar, Rio de Janeiro, 2008, p. 407.

felicidad de cada uno.<sup>747</sup>

### 7.5.3 Familia monoparental

La familia actual ya no se define por la clásica triangulación, padre, madre e hijos. La Constitución de 1988 amplió la noción de familia, alcanzando la entidad formada por cualquiera de los socios y sus descendientes menores, denominada monoparental (art. 226, § 4º).

La entidad puede formarse por maternidad o paternidad sin matrimonio o unión estable, disolución de unión estable, divorcio, viudez, adopción por una sola persona y fecundación asistida. La familia monoparental tampoco es un fenómeno nuevo. A partir del declive del patriarcado y la mayor presencia de la mujer en el mercado laboral, las familias constituidas por el padre o la madre y sus hijos se multiplicaron y obtuvieron mayor visibilidad, conquistando legitimidad constitucional.

Este modelo ya ha representado un fracaso de la vida familiar. Hoy, superando prejuicios, el modelo permite pensar la familia como una elección libre, fruto de la ruptura de la vida conyugal, la opción de vivir en unión libre o la decisión de tener un hijo como proyecto individual<sup>748</sup>.

Aunque hay una proporción considerable de hombres responsables de sus descendientes, el número de madres es significativamente mayor, como lo demuestra la Encuesta Nacional por Muestreo de Hogares realizada por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística<sup>749</sup>.

Es un hecho que las familias monoparentales tienen una estructura interna más frágil debido a los mayores costos que imponen al progenitor responsable de la descendencia. Esto impacta especialmente en las familias encabezadas por mujeres,

---

<sup>747</sup>

SINGLY, François. *Sociologia da Família Contemporânea*. FGV, Rio de Janeiro, p. 2007, p. 129.

<sup>748</sup>

DIAS, Maria Berenice. *Manual dos Direitos de Família*. 10ª ed., Revista dos Tribunais, São Paulo, 2015, p. 291.

<sup>749</sup>

Según una encuesta realizada en 2015, el número de hogares monoparentales en el país representaba el 11,76%. El número de parejas con hijos representaba el 36,9%. Los hogares monoparentales femeninos representan alrededor del 87,36% del total.

quienes, por regla general, reciben menores remuneraciones, lo que refleja la desigualdad de género. En consecuencia, la ausencia constante de uno de los padres, como en el caso de una madre soltera, provoca una disminución de los ingresos económicos, con repercusiones desfavorables entre los miembros de la familia, especialmente los niños. De ahí la necesidad de generar políticas públicas que brinden mayor protección a estas familias.

#### **7.5.4 Unión homo-afectiva familiar**

Entre las modalidades familiares también se incluyen la unión homo-afectiva. Durante mucho tiempo, la referencia a mujeres y hombres en la definición constitucional de las uniones estables sirvió para negar la igualdad de derechos a las personas convivientes del mismo sexo, como ya había ocurrido en las uniones estables heterosexuales. Sin embargo, con las transformaciones de las costumbres percibidas en las últimas décadas, no es admisible negar el *status* de entidad familiar a las relaciones homosexuales, sabiendo que el Derecho, como poder instituido, viene a raíz de los cambios de conducta.

La práctica de la sexualidad entre personas del mismo sexo acompaña a la humanidad<sup>750</sup>. En la concepción bíblica, las relaciones sexuales debían prestarse a la procreación, lo que hacía de la homosexualidad una transgresión del orden natural<sup>751</sup>, además el Estado negaba la legalidad de la relación homosexual a partir de una supuesta desvalorización del significado social del sexo como factor de sustentación de vida familiar.

En tiempos más recientes, las parejas homosexuales comenzaron a reclamar el reconocimiento legal de su relación afectiva, con el fin de construir un proyecto de vida común, similar a la familia formada por parejas heterosexuales. Parte de la doctrina y la

---

750

FO  
UCAULT, Michel. *A história da sexualidade I: a vontade de saber*. 5ª ed. São Paulo: Graal, 1984. Para el autor: “La homosexualidad apareció como una de las figuras de la sexualidad cuando se trasladó, desde la práctica de la sodomía a una especie de androginia inferior, un hermafroditismo del alma. El sodomita era reincidente, ahora el homosexual es una especie”, p. 43.

751

DIAS, Maria Berenice. *União homossexual. Aspectos sociais e jurídicos*. p. 2.

jurisprudencia<sup>752</sup> catalogaron a la unión entre personas del mismo sexo como una mera “sociedad de hecho”, no pudiendo someterse a las normas del derecho de familia.

Creado un ambiente de avances doctrinales y jurisprudenciales, se reconoció, por primera vez, en 1998<sup>753</sup>, en sentencia dictada en la Corte Superior de Justicia, la existencia de una sociedad de hecho entre dos personas del mismo sexo, asegurando la pareja homosexual la mitad del patrimonio constituido por el esfuerzo común de la pareja. En 2001, el Tribunal de Justicia de Rio Grande do Sul<sup>754</sup> reconoció, de forma pionera, la unión de personas del mismo sexo como entidad familiar, defiriendo la herencia al cónyuge supérstite. Tres años después, el Tribunal Superior Electoral<sup>755</sup> confirmó la existencia de la unión homosexual al extender la inoponibilidad de la unión entre personas del mismo sexo. Y, en 2010, el Tribunal Superior de Justicia<sup>756</sup> concedió a la pareja homosexual la adopción unilateral de los hijos que había adoptado la pareja, ya que los dos tenían previsto adoptarlos juntos.

Después de innumerables decisiones judiciales que atribuían consecuencias jurídicas a las relaciones homosexuales y ante la omisión del legislador ordinario de abordar esta cuestión, los Ministros del Supremo Tribunal Federal, juzgando la Acción Directa de Inconstitucionalidad (ADI) n.º 4277 y la Demanda por Incumplimiento de un Precepto Fundamental (ADPF) n.º 132 de 2011, reconoció por unanimidad la existencia de una unión estable entre personas del mismo sexo con los mismos derechos y deberes ya previstos en las relaciones heteroafectivas<sup>757</sup>.

El art. 1.723 del Código Civil reconoce “como entidad familiar la unión estable entre un hombre y una mujer, configurada en convivencia pública, continua y duradera

---

<sup>752</sup>

Superior Tribunal de Justiça (STJ), REsp n. 1.284.566/RS [...]. 1. Relaciones homosexuales estables. Decisión que formalizó cosa juzgada, reconociendo la existencia de una “sociedad de hecho” y no de una “unión estable”. [...] (Ponente Ministro João Otávio de Noronha, Tercer Panel, juzgado el 23/06/2015, DJe del 26/06/2015).

<sup>753</sup> Superior Tribunal de Justiça (STJ), REsp 148.897/MG, j. 17/02/1998.

<sup>754</sup> TJRS, AC 70001388982, j. 14/03/2001.

<sup>755</sup> TSE, REsp Eleitoral, 24.564, j. 01/10/2004.

<sup>756</sup> Superior Tribunal de Justiça (STJ), REsp 889.852/RS, j. 27/04/2010.

<sup>757</sup> Supremo Tribunal Federal (STF), ADI, j. 14/03/2001277 e ADPF 132, Rel. Ministro Aires Brito, j. 05/05/2011. La decisión, con eficacia erga omnes y efecto vinculante, genera efectos patrimoniales y existenciales como, por ejemplo, el derecho a la parte, a la alimentación, a la herencia, a las prestaciones de seguridad social, al derecho sucesorio, al derecho real a la vivienda, al derecho a adoptar el apellido del compañero, visita conyugal en el ámbito de la ejecución penal, obtención de la declaración de reconocimiento de unión estable, adopción conjunta.

y establecida con el objeto de constituir una familia”. Sin embargo, el Tribunal Supremo entendió que la unión afectiva entre homosexuales es una especie del género de unión estable y que el art. 1.723 del Código Civil, que se refiere a hombres y mujeres, no impide que la unión de personas del mismo sexo sea considerada comunidad familiar, sujeta, por lo tanto, a la protección estatal. La interpretación, hecha a la luz de la Constitución Federal, rechaza cualquier sentido que niegue a la unión continua, duradera y pública entre personas del mismo sexo la condición de entidad familiar.

A raíz de lo resuelto por la Corte Suprema, el Tribunal Superior de Justicia pasó a aceptar la calificación para el matrimonio de personas del mismo sexo con el Registro Civil directamente, es decir, sin la previa formalización de la unión para matrimonio posterior. Haciendo suyos los entendimientos adoptados en los dos tribunales superiores, el Consejo Nacional de Justicia<sup>758</sup> prohibió a las autoridades competentes negarse a autorizar, celebrar el matrimonio civil o promover la conversión de una unión estable en matrimonio entre personas del mismo sexo.

### 7.5.5 Otros modelos de familia

La jurisprudencia<sup>759</sup>, con base en la doctrina imperante, nos recuerda que las composiciones familiares expresamente mencionadas en la Constitución no son *numerus clausus*<sup>760</sup>, no excluyendo otros tipos de entidad familiar. En ese sentido, consideró el Ministro César Peluso, en la sentencia de la ADPF 132, que, teniendo en cuenta, entre otros,

---

<sup>758</sup> Conselho Nacional de Justiça – CNJ, Resolução 175/2013.

<sup>759</sup> Supremo Tribunal Federal (STF), ADPF 132.

<sup>760</sup> Paulo Lôbo enumera las siguientes unidades de vivienda como entidades familiares en el país: a) pareja andrógina, en régimen de matrimonio, con hijos biológicos; b) pareja andrógina, bajo matrimonio, con hijos biológicos e hijos adoptivos, o sólo con hijos adoptivos, en los que prevalezcan los vínculos afectivos; c) pareja andrógina, sin matrimonio, con hijos biológicos (unión estable); d) pareja andrógina, sin matrimonio, con hijos biológicos y adoptivos o hijos únicos adoptivos (unión estable); e) padre o madre e hijos biológicos (comunidad monoparental); f) padre o madre e hijos biológicos y adoptivos o hijos únicos adoptivos (comunidad monoparental); g) unión de parientes y personas que conviven en interdependencia afectiva, sin padre o madre a cargo, como en el caso de un grupo de hermanos, después de la muerte o abandono de los padres; h) personas sin vínculos de parentesco que pasan a convivir en forma permanente, con lazos de afecto y ayuda mutua, sin finalidad sexual o económica; i) uniones homosexuales, de carácter afectivo y sexual; j) Uniones concubinarias, cuando exista impedimento para el matrimonio de uno o ambos cónyuges, con o sin hijos. En Entidades familiares constitucionalizadas: más allá de los *números clausus*, p 01-19, p. 02.



el principio de dignidad, el principio de igualdad, el principio específico de no discriminación y otros, es lícito concebir, en la interpretación de todas estas normas constitucionales, que, además de las expresamente catalogadas en la Constitución, existen otras entidades que pueden ser consideradas normativamente como miembros de la familia [...].

La familia comprende, por lo tanto, una serie de formatos. Así entendidos, además de los previstos en la Constitución, Dias<sup>761</sup> enumera las familias paralelas, poliafectivas, monoparentales, parentales, naturales, extensas y sustitutas. La autora sostiene que, mientras el matrimonio exige el deber de fidelidad, la unión estable exige el deber de lealtad. Sin embargo, estos requisitos nunca han impedido el mantenimiento de relaciones concurrentes, ya se trate de un matrimonio y una unión estable, o más que una unión estable, dando lugar a familias paralelas, incluidos los niños en ambos. Estas relaciones se mantienen simultáneamente entre un hombre y más de una mujer, reflejando una realidad histórica, fruto de una sociedad patriarcal, marcada por relaciones extramatrimoniales entre los jefes de familia sin pérdida de los lazos familiares conyugales<sup>762</sup>.

Las uniones poliafectivas atañen también a una realidad masculina. Similar a la familia paralela, la diferencia es que este vínculo se lleva a cabo bajo un mismo techo<sup>763</sup>. Aunque no está legalmente reconocida, Dias argumenta que no es posible negar su existencia como entidad familiar, ya que esto impone a sus miembros la exclusión de todo derecho familiar y sucesorio. Además, el documento que eventualmente formaliza una unión poliafectiva expresa la libre manifestación de la voluntad de los involucrados en base a derechos y deberes mutuos.

---

<sup>761</sup> DIAS, Maria Berenice. *Manual dos Direitos de Família*. 10ª ed., Revista dos Tribunais, São Paulo, 2015, p. 137 e ss.

<sup>762</sup> La existencia de familias paralelas genera efectos previsionales a favor de ambas familias, tratándose de una pensión por muerte: [...] En el caso que nos ocupa, el causante mantenía dos familias paralelas, habiendo establecido vínculos de unión estables con la actora y la carrera. Con Dulcinea de Jesús Barbosa vivió unos ocho años en Juiz de Fora. Con Maria do Carmo Abreu, vivió durante 20 años en Bías Fortes, y después de mudarse a Juiz de Fora, regresó quincenalmente a esta casa durante ocho años, hasta su muerte. 7. No se impugnó la unión estable entre el difunto y la imputada. 8. El magistrado de origen, a la vista de la prueba documental obrante en el expediente y de la instrucción y audiencia de juicio, reconoció la unión estable alegada por la actora. [...] (AgRExtT 0017402-84.2014.4.01.3801, TRF1, Publicación 27/08/2015).

<sup>763</sup> Dias menciona la escritura pública de unión poliafectiva de un hombre con dos mujeres realizada el 13/02/2012, en el estado de São Paulo, que fue considerada por muchos “nula, inexistente, además de indecente”, y tildada de una “afrenta a la moral” ya las buenas costumbres”. DÍAS, Maria Berenice. *Manual dos Direitos de Família*. 10ª ed., Revista dos Tribunais, São Paulo, 2015, p. 139.

La familia parental (o aparental) está formada por parientes o personas que, aún sin vínculo biológico, integran una estructura con identidad de finalidad, lo que exige también el reconocimiento de la existencia de una entidad familiar.

La familia compuesta (pluriparental o en mosaico) es aquella que se reconstituye tras la disolución de las relaciones resultantes de un matrimonio anterior o unión de hecho, en la que uno o ambos progenitores tienen hijos fruto de este vínculo. La relación se amplía en la familia reconstituida, que está formada por los hijos (maternos y/o paternos) de las parejas originales, pudiendo haber también hijos de la nueva pareja que se forma. Su característica es la multiplicidad de vínculos, la ambigüedad de los roles de las nuevas parejas y un fuerte grado de interdependencia.

También está la familia natural, compuesta por los progenitores o alguno de ellos y sus descendientes, que compite con la familia extensa (o extendida), aquella que se extiende más allá de la unidad paterno filial o la unidad de pareja, formada por parientes cercanos con los cuales los niños y adolescente y mantiene vínculos de afinidad y afecto (art. 25, párrafo único, ECA), y con la familia subrogada, que asume al niño, niña o adolescente cuando ha sido privado de la familia natural.

La familia subrogada tiene por objeto posibilitar la inserción de niños y adolescentes en casos de guarda, tutela, curatela o adopción. Asume el rol de familia natural o extensa, siendo registrada ante el órgano competente para efectos de la adopción de niños y adolescentes, quienes permanecerán allí hasta agotar las posibilidades de retorno a la familia de origen. Por lo tanto, interpretado en conjunción con el art. 226 de la Constitución, la ECA incluye también en el catálogo familiar a la entidad socio afectiva, y no solo a la biológica.<sup>764</sup>

### **7.5.6 Familia: ¿qué ha cambiado?**

Como se vio en el tema anterior, la estabilidad no admite relaciones casuales, descomprometidas o episódicas. La protección a otorgar, a la luz del Texto Fundamental, responde a las disposiciones que, en nombre de la dignidad, la igualdad y

---

<sup>764</sup> La familia *natural* puede ser biparental o monoparental; la *extensa* incluye, además de los padres e hijos, los parientes cercanos con quienes el niño, niña o adolescente conviva y tenga afecto; el suplente se constituye a través de la guarda, tutela o curatela, cumpliendo la función de apoyo a los niños y adolescentes abandonados por los padres biológicos.

la libertad, prohíben la discriminación y los prejuicios basados en el sexo<sup>765</sup>, la raza o la clase.

Si bien es incuestionable la receptividad de la Constitución a más de una estructura familiar, hay quienes ven una jerarquía entre ellas, con predominio de la familia matrimonial. Sus adeptos se adhieren al fin del § 3 del art. 226, que regula la unión estable, que establece que “la ley facilitará su conversión al matrimonio”. Se argumenta que de nada serviría la norma si la Constitución otorgara igual trato a todas las entidades familiares<sup>766</sup>.

En oposición, se defiende la inexistencia de jerarquía<sup>767</sup>, ya que el legislador garantizó la libertad de elección en las relaciones existenciales<sup>768</sup>; la norma tampoco prevé requisitos para la existencia de una unión estable o que supedite su validez o eficacia a la conversión en matrimonio. Su propósito es remover obstáculos para aquellos que deseen casarse. Por lo tanto, para quienes viven en unión estable, la protección constitucional también es completa<sup>769</sup>.

Avanzando en esta segunda tesis, dice Lôbo<sup>770</sup> que las entidades familiares más comunes merecen referencia expresa. Los demás son tipos implícitos, incluidos en el ámbito del concepto amplio e indeterminado de familia indicado en el *caput*: “como todo concepto indeterminado, depende de la concretización de los tipos, en la experiencia de vida, conduciendo a la tipicidad abierta, dotado de ductilidad y adaptabilidad”<sup>771</sup>.

---

<sup>765</sup> “Considerando que nuestra Constitución prohibía el prejuicio expreso por razón de sexo y no obligaba ni prohibía intencionalmente el uso concreto de la sexualidad humana, lo que resulta de esta técnica combinada de regulación es el reconocimiento de que tal uso forma parte de la autonomía de voluntad de las personas naturales que constituyen un derecho subjetivo o una situación jurídica activa. Potestad del derecho que se sitúa junto a las clásicas libertades individuales que imponen el respeto al Estado y a la sociedad”. Extracto del voto del Ministro Ayres Brito en ADI 4277e ADPF 132/STF.

<sup>766</sup> DIAS, Maria Berenice. *Manual dos Direitos de Família*. 10ª ed., Revista dos Tribunais, São Paulo, 201, p. 241.

<sup>767</sup> DIAS, Maria Berenice. *Manual dos Direitos de Família*. 10ª ed., Revista dos Tribunais, São Paulo, 201, p. 240.

<sup>768</sup> Según señalara NETTO LÔBO, Paulo Luiz. *Entidades familiares constitucionalizadas: para além do numerus clausus*. P. 4.

<sup>769</sup> TEPEDINO, Gustavo. *Temas de Direito Civil*. 4ª ed., Renovar, Rio de Janeiro, 2008, p. 431.

<sup>770</sup> NETTO LÔBO, Paulo Luiz. *Entidades familiares constitucionalizadas: para além do numerus clausus*. P. 5.

<sup>771</sup> NETTO LÔBO, Paulo Luiz. *Entidades familiares constitucionalizadas: para além do numerus clausus*. P. 7.

Adoptando el mismo entendimiento, Dias<sup>772</sup> establece que, si bien el Texto Fundamental menciona sólo unos pocos modelos de entidad familiar – formados por matrimonio, unión estable o monoparentalidad –, todas sus posibles conformaciones reciben hoy el mismo tratamiento protector y sin una escala de prioridad<sup>773</sup>.

También cuestionando tales conclusiones, Rodrigues Júnior<sup>774</sup> enseña que la Constitución podría haber guardado silencio al prever el matrimonio y la unión estable, como las Constituciones española y portuguesa, por ejemplo. Así, el autor acusa un uso discrecional y *contra legem* de los textos normativos, lo que da lugar a graves desviaciones lógicas. La Constitución, los “principios” y los “valores constitucionales” son invocados para deshacer reglas de incuestionable univocidad semántica.

Rodrigues Júnior insiste en que hay un abandono interno del Derecho, sin cláusulas generales, cánones hermenéuticos o conceptos jurídicos previamente indeterminados puestos a disposición de los jueces que permitan tales interpretaciones. Se trata de abusos practicados “en nombre de la justicia distributiva o de valores considerados superiores” casi siempre con origen en el Derecho Público, que veía una interpretación más favorable a los desfavorecidos<sup>775</sup>.

Sin embargo, como sostiene Bodin de Moraes<sup>776</sup>, si la familia se concibe como un instrumento para la realización de sus miembros y no como un bien en sí mismo, no hay manera de no acoger otras formas de vínculos afectivos que siguen la misma relación. De hecho, según esta interpretación, la Ley Maria da Penha – Ley n.º

---

<sup>772</sup> DIAS, Maria Berenice. *Manual dos Direitos de Família*. 10ª ed., Revista dos Tribunais, São Paulo, 2015, p. 240.

<sup>773</sup> Es cierto que, cuando las normas están informadas por principios relacionados con la solemnidad del matrimonio, no se extienden a las entidades extramatrimoniales. No obstante, y respecto de la vida familiar, ligada a la solidaridad de sus miembros, se aplican todos los efectos jurídicos de la familia. TEPEDINO, Gustavo. *Temas de Direito Civil*. 4ª ed., Renovar, Rio de Janeiro, 2008, p. 408.

<sup>774</sup> RODRIGUES JÚNIOR, Otávio Luiz. Estatuto Epistemológico do Direito Civil contemporâneo na tradição de Civil Law em face do neoconstitucionalismo e dos princípios. *Meritum*. Belo Horizonte, V. 5. N. 2, p. 13-52, jul/dez, 2010, p. 25.

<sup>775</sup> Esta mezcla de determinación normativa, fruto de opciones democráticas, y la 'hermenéutica teleológica', si se cambiaran los signos, permitiría, en una sociedad fuertemente sometida a paradigmas morales (como los islámicos), que los valores religiosos sirvan para interpretar normas 'teleológicamente' leyes constitucionales que consienten el matrimonio entre personas del mismo sexo, impidiendo estas uniones en nombre de Dios. RODRIGUES JÚNIOR, Otávio Luiz. Estatuto Epistemológico do Direito Civil contemporâneo na tradição de Civil Law em face do neoconstitucionalismo e dos princípios. *Meritum*. Belo Horizonte, V. 5. N. 2, p. 13-52, jul/dez, 2010, p. 29.

<sup>776</sup> BODIN DE MORAES, Maria Celina. A união entre pessoas do mesmo sexo: uma análise sob a perspectiva civil-constitucional. In: *Revista Trimestral de Direito Civil*. Rio de Janeiro, Padma, a. 1, v. 1, jan/mar. 2000, p. 107.

11.340/06 – que creó mecanismos para frenar la violencia doméstica y familiar contra la mujer<sup>777</sup>, atribuyó, por primera vez en el país, una definición a la palabra familia, identificándola como “toda relación íntima de afecto” (art. 5, III). En otras palabras, se reconoció que la entidad familiar no se limita al rol constitucional y que su existencia deriva, fundamentalmente, del afecto entre sus miembros. Además, negar protección a personas que integran modelos familiares por elección u otras circunstancias existenciales compromete la realización del principio de la dignidad humana.

Inspirada en la pluralidad familiar instituida constitucionalmente, la Ley n.º 12.010/2009 (Ley de Adopción) incluso modificó el art. 25 del Estatuto de la Niñez y la Adolescencia para nombrar nuevas composiciones: extendida (ampliada) o sustituta<sup>778</sup>. Si bien cada una de estas entidades plurales está sujeta a su propio estatuto jurídico, lo que las unifica es la afectividad y la protección de la realización de la personalidad de las personas que las integran, presentándose como “el lugar de los afectos, de la formación social donde se puede nacer, ser, madurar y desarrollar los valores de la persona”,<sup>779</sup>.

Por estos motivos, el Supremo Tribunal Federal reconoció la unión entre personas del mismo sexo como entidad familiar. El Ministro relator consideró que la formación de la familia no se restringe al requisito de la heteronormatividad ni a ninguna formalidad notarial, celebración civil o liturgia religiosa. La familia “es, por naturaleza o, de hecho, vocacionalmente amorosa, paterna y protectora de sus miembros, constituyéndose, en el espacio ideal de las más duraderas, afectivas, solidarias o espiritualizadas relaciones humanas de carácter privado”. El núcleo familiar sería “el principal lugar de realización de los derechos fundamentales que la misma Constitución designa como intimidad y vida privada” (cf. inciso X del art. 5).

Dando al art. 1.723 del Código Civil, interpretación conforme a la Constitución, el relator, al final, excluyó

---

<sup>777</sup> La ley fue creada para frenar la violencia doméstica y familiar contra la mujer, en los términos del § 8 del art. 226 de la Constitución Federal, la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer y la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer.

<sup>778</sup> La familia *natural* puede ser biparental o monoparental; la extensiva comprende, además de los padres e hijos, los parientes cercanos con quienes el niño, niña o adolescente convive y tiene afecto; el suplente se constituye a través de la guarda, tutela o curatela, cumpliendo la función de apoyo a los niños y adolescentes abandonados por los padres biológicos.

<sup>779</sup> LÔBO, Paulo. *Direito Civil. Famílias*. Vol. 5, 10ª ed., Saraiva, São Paulo, 2020, p. 85.

“cualquier significado que impida el reconocimiento de la unión continua, pública y duradera entre personas del mismo sexo como una 'entidad familiar', entendida como sinónimo perfecto de 'familia'. Reconocimiento de que debe hacerse según las mismas reglas y con las mismas consecuencias que una unión heterosexual estable.”

En la misma sentencia, el Supremo, en la figura del ministro Luiz Fux<sup>780</sup>, ofreció una comprensión de la familia también basada en el afecto:

“Lo que hace a una familia es, ante todo, el amor, no el mero afecto entre individuos, sino el verdadero amor familiar, que establece relaciones de afecto, asistencia y apoyo recíproco entre los miembros del grupo. Lo que hace a una familia es la comunión, la existencia de un proyecto colectivo, permanente y duradero de vida en común. Lo que hace a una familia es la identidad, la certeza de sus miembros en cuanto a la existencia de un vínculo inquebrantable que los une y que uno ante el otro y cada uno de ellos ante la sociedad. Si concurren estos tres requisitos, hay familia, afectando así la protección constitucional respectiva.”

La historia muestra que las estructuras familiares se guían por diferentes modelos que varían en el espacio y el tiempo, con el fin de satisfacer las expectativas sociales y las necesidades de los propios seres humanos. Las transformaciones sentidas en los ámbitos político, económico y social repercutieron en el modelo familiar tradicional. Según Perrot<sup>781</sup>, “la historia familiar es larga, no lineal; hecha de rupturas sucesivas”. Se suele hablar de decadencia para estigmatizar transformaciones con las que no se está de acuerdo. A fines del siglo XIX, fueron las castas dominantes las que acusaron tal decadencia, temiendo la emancipación de las castas dominadas, compuestas por jóvenes, mujeres y trabajadores. Correspondía a la familia velar por la creación de la sociedad civil y los intereses considerados privados. La estabilidad del Estado y el progreso dependían de una economía, de la formación de la mano de obra y de la

---

<sup>780</sup> Según Luiz Fux, “Como ya se sabía en Roma, *ubi societas, ibi jus* (donde está la sociedad, hay derecho) – el derecho sigue la evolución social, estableciendo normas para la disciplina de los fenómenos ya establecidos. No es diferente en este caso: el acto de constituir la unión entre personas del mismo sexo existe, se produce y genera efectos jurídicamente relevantes, que, por tanto, merecen tratamiento de ley”.

<sup>781</sup> PERROT, Michelle. *O nó e o ninho, VEJA: 25 anos. Reflexões para o futuro*, Abril, São Paulo, 1993, p. 75.

transferencia del patrimonio que ésta patrocinaba. El Estado intervino poco, pero todos los miembros subordinaron sus elecciones a las necesidades familiares.

En este sentido, además de los factores internos, la familia también se ve influida por factores externos. La obsolescencia de los conocimientos y las técnicas imposibilita la transferencia de capital – ya sea económico, social, cultural o simbólico – de progenitores a hijos, quienes han perdido su rol de iniciadores del conocimiento, alterando profundamente las relaciones familiares. Esto no nos lleva a concluir que existe un rechazo a la familia, sino a un modelo rígido y normativo contrario a la libertad individual y a la solidaridad. Queremos más igualdad en las relaciones de género y edad, menos reglas y más placer<sup>782</sup>.

De unidad económica, la familia pasa a ser entendida como una célula igualitaria, enfocada al desarrollo de la personalidad de sus miembros a partir del afecto. Es la búsqueda de la dignidad humana por encima de los valores meramente patrimoniales. Concebida anteriormente como núcleo económico y reproductivo, la familia, como expresión de afecto y apoyo, da lugar a nuevos arreglos y representaciones como entidad de transmisión de la cultura y formación de una persona humana digna<sup>783</sup>.

De esta forma, la familia debe ser entendida a la luz del sistema democrático, en el que el perfil centralizador y patriarcal da paso al diálogo y la confianza recíproca. Chaves de Farias y Rosenthal<sup>784</sup> señalan que la democratización asumida en el texto constitucional debe reflejarse en las relaciones privadas, incluso “aquellas caracterizadas por un rasgo más incisivo de intimidad”.

Así, la democratización de la intimidad se expresa por la elevación de los principios de dignidad humana, solidaridad e isonomía sustancial. Esto es,

“la protección del núcleo familiar debe vincularse, necesariamente, a la protección de la persona humana, a través de los principios generales (democráticos y garantes) de la Ley Mayor. Por eso, desnivelar la protección de

---

<sup>782</sup> PERROT, Michelle. *O nó e o ninho, VEJA: 25 anos. Reflexões para o futuro*, Abril, São Paulo, 1993, p. 81.

<sup>783</sup> CHAVES DE FARIAS, Cristiano; ROSENVALD, Nelson. *Curso de Direito Civil*. Vol. 6, 4ª ed., JusPodivm, Salvador, 2012, p. 43.

<sup>784</sup> CHAVES DE FARIAS, Cristiano; ROSENVALD, Nelson. *Curso de Direito Civil*. Vol. 6, 4ª ed., JusPodivm, Salvador, 2012, p. 44.

la persona humana, bajo el argumento de proteger la institución familiar, es cometer una gravísima subversión hermenéutica, ¡violando directamente el mandato constitucional!”

De este modo, la familia existe por sus miembros y no éstos por ella. De la familia-institución se pasa a la familia-instrumento para el desarrollo de la persona humana. Es lo que se denomina la familia eudemonista, que se caracteriza por la búsqueda de la felicidad personal y solidaria de cada uno de sus componentes<sup>785</sup>. En otras palabras, protegida durante milenios como institución, unidad de producción y reproducción de valores culturales, éticos, religiosos y económicos, la familia tiene hoy el papel de proteger la dignidad de sus miembros, en particular el desarrollo de la personalidad de sus hijos<sup>786</sup>.

Por lo tanto, la negativa a discutir sobre sexualidad y género en el aula se basa en una visión tradicional de la entidad familiar insostenible en estos días. Desde la consagración del pluralismo familiar, es inaceptable excluir del imaginario escolar la representación de estructuras diferentes, desplazando los intereses y derechos de los estudiantes cuyas familias no se ajustan a las normas tradicionales.

Como ya se evidenció, la Constitución de 1988 consagró a la familia como instrumento para proteger la dignidad de sus miembros y el libre ejercicio de los derechos fundamentales, de modo que, independientemente de su formación -cuantitativa o cualitativa-, la entidad sirva como medio de desarrollo y garantice la existencia libre y autónoma de sus miembros. Constitucionalizar la familia significa garantizar la protección de sus miembros en sus estructuras de convivencia, independientemente del modelo familiar adoptado<sup>787</sup>.

Dado el igual derecho de los progenitores a elegir la educación de sus hijos según sus convicciones, es correcto que todos los modelos de familia – ya sean casados o no, heterosexuales o no y monoparentales – reciban, en el ámbito escolar, la misma

---

<sup>785</sup> El precedente 364 de la Corte Superior de Justicia es un ejemplo de la concepción eudemónica de la familia, en tanto asegura la protección del bien familiar de las personas solteras: “el concepto de inembargabilidad de la familia comprende también los bienes pertenecientes a personas solteras, separadas y viudas”. CHAVES DE FARIAS, Cristiano; ROSENVALD, Nelson. *Curso de Direito Civil*. Vol. 6, 4ª ed., JusPodivm, Salvador, 2012. p. 48. CHAVES DE FARIAS, Cristiano; ROSENVALD, Nelson. *Curso de Direito Civil*. Vol. 6, 4ª ed., JusPodivm, Salvador, 2012. p. 51.

<sup>786</sup> TEPEDINO, Gustavo. *Temas de Direito Civil*. 4ª ed., Renovar, Rio de Janeiro, 2008, p. 421.

<sup>787</sup> DIAS, Maria Berenice. *Manual dos Direitos de Família*. 10ª ed., Revista dos Tribunais, São Paulo, 2015, p. 272.



atención y reconocimiento. Cualquier interpretación jurídica que favorezca un tipo de entidad familiar sobre otro o que pretenda proteger el vínculo conyugal a expensas de uno de los cónyuges o de los hijos revela una comprensión inadecuada del concepto de familia, incompatible con los derechos y valores fundamentales. Es decir, deben rechazarse las posiciones doctrinales favorables a una protección supraindividual de la familia, ya sea a favor de fines políticos, ya sea a favor de ideologías autoritarias, ya sea por inspiración religiosa.

## 7.6 Resumen del capítulo

En este capítulo se trataron las diferentes y posibles composiciones familiares presentes en Brasil, especialmente a la luz de la Constitución y Ley de Familia de 1988, enumerando y discutiendo los aspectos doctrinales, legales y jurisprudenciales de estas composiciones.

Así, los cambios introducidos en el Derecho de Familia expresan una profunda transformación en la estructura familiar, con una caída del patrón hegemónico de la familia nuclear. La Constitución consagró una tabla de valores que transformó el concepto de familia.

La disolución del matrimonio, ya sea por divorcio o por disolución de la unión estable, demuestra claramente que el fundamento de la unidad familiar radica en la afectividad. En cuanto al carácter ostensible, requiere que el grupo familiar se presente públicamente como tal; al presentar tales características, no se podrá desconocer su condición de entidad familiar. Es decir, es evidente que el concepto de familia ya no alberga necesariamente lazos biológicos y patrimoniales. El fundamento primario de las uniones es el afecto, evidenciado como un verdadero derecho a la libertad de autodeterminación afectiva<sup>788</sup>. Ningún vínculo – ostensible, público y notorio – basado en el afecto puede ser excluido del estado de familia.

En otras palabras, la familia ha cambiado. Si bien el “yo”, en la nueva configuración, es más importante que el “nosotros”, no se propone que desaparezca el

---

<sup>788</sup> CHAVES DE FARIAS, Cristiano; ROSENVALD, Nelson. *Curso de Direito Civil*. Vol. 6, 4ª ed., JusPodivm, Salvador, 2012. p. 91.

grupo conyugal de la familia. Su concepto indica una relatividad que cambia permanentemente.

La creciente presencia de familias compuestas, del mismo sexo y monoparentales revela cuánto se ha reformulado su concepto, expresando diferentes formas de convivencia que no se pueden definir a partir de un modelo unifamiliar.

En consonancia con el momento histórico y con el sistema normativo vigente, los nuevos contornos del Derecho de Familia admiten distintas configuraciones más allá de la entidad nuclear. Por respeto a los cambios sociales y siguiendo la evolución de las relaciones intrafamiliares, estos lazos ya no se limitan predominantemente a asociaciones biológicas. Así, toda regla destinada a la protección de la familia debe tener como base fáctica las señaladas desde la interpretación constitucional, en la que las entidades matrimonializadas y heteroafectivas compiten con otros modelos, sin estar sujetas a una jerarquía axiológica.

En este sentido, las cuestiones de familia quedan dentro del ámbito del derecho civil, y deben, sin embargo, someterse a los principios constitucionales. En resumen, no hay espacios de libertad total que puedan permanecer inmunes al proyecto constitucional. Corresponde al intérprete revitalizar institutos obsoletos, haciéndolos compatibles con las demandas sociales actuales.

En el próximo capítulo, nos ocuparemos de los derechos garantizados a los niños y adolescentes, también a la luz de la Constitución de la República y más específicamente del Estatuto de la Niñez y la Adolescencia, el ECA.

## **CAPÍTULO 8 – DERECHOS DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA: MARCOS EN BRASIL Y LAS PERSPECTIVAS RESULTANTES**

---

En este capítulo, trataremos, sobre la base de las convenciones internacionales y disposiciones legales de Brasil, los derechos de los niños y adolescentes y el importante papel desempeñado tanto por la familia como por la escuela en la constitución de un ser autónomo y complejo.

La construcción de un orden constitucional basado en valores "democráticos" ha influido en el derecho privado, ha reorganizado la familia y ha abierto la puerta a una convivencia más simétrica entre sus miembros. La corresponsabilidad de los agentes educativos no excluye las controversias derivadas de los valores defendidos en la escuela y en la familia y en la escuela, que afectan a los intereses de los menores.

Hay políticas que directa o indirectamente les excluyen de su derecho a la educación, limitan el desarrollo de su personalidad o les impiden participar en los procesos democráticos de toma de decisiones.

Como se verá, los niños y adolescentes necesitan protección para no estar expuestos a la violencia. De igual modo, necesitan desarrollar una autonomía para defenderse.

El objetivo es verificar qué instrumentos existen para la protección de niños y adolescentes y cómo debe concebirse el régimen de la capacidad frente a los poderes de la autoridad parental.

### **8.1 La Convención de 1989 y el Estatuto de la Niñez y la Adolescencia como instrumentos de promoción**

El proceso de afirmación de los derechos humanos se ha caracterizado durante mucho tiempo por la invisibilidad de los derechos del niño. Sólo a finales del siglo XX hubo cambios radicales en el significado de la infancia que culminaron en el reconocimiento de los niños como sujetos de derechos.

Durante la segunda mitad del siglo XX, se ha ido cambiando el paradigma en relación con los grupos de personas consideradas vulnerables, como las minorías

étnicas, las mujeres, los niños, las personas con discapacidad etc. Todas habían sido tradicionalmente consideradas como *débiles y dependientes*, necesitando ser protegidos por el derecho. Eran considerados más como *objeto* de regulación jurídica que como *sujeto* de derechos. El éxito en las reivindicaciones por igualdad jurídica formuladas por movimientos de derechos civiles y feministas y que resultaron en la Convención sobre Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, en 1966, y en la Convención sobre la Eliminación de Todas las formas de Discriminación contra las Mujeres de 1979, se extendió a otros grupos, resultando en la Convención sobre los Derechos del Niño, en 1989<sup>789</sup>.

Paralelamente, la expansión del conocimiento científico sobre la infancia y la adolescencia en el siglo XX demostró la importancia decisiva que estas fases de la vida juegan en la construcción de la personalidad. Justifican las preocupaciones de las familias, las escuelas y otras instituciones debido a factores y condiciones que facilitan o perjudican el desarrollo humano. Lo que hoy se conoce sobre los procesos psicológicos básicos en los primeros años de vida, sobre los factores que contribuyen a retardar o dañar el desarrollo humano, sobre los riesgos, trastornos y dificultades que generan una infancia infeliz y presagian conflictos en la edad adulta, es suficiente para reconocer el carácter fundamental de los llamados “años formativos”, que corresponden a las dos primeras décadas de vida. Por lo tanto, es necesario reconocer que la niñez y la adolescencia dependen de un contexto social y cultural apropiado para que sean vividas y respetadas, y que los niños y adolescentes son diferentes de los adultos, siendo estos responsables de su desarrollo público de manera compatible con los mejores intereses infanto-juveniles<sup>790</sup>, porque, como personas en desarrollo especial, los niños y adolescentes<sup>791</sup> merecen prioridad absoluta.

La necesidad de dedicar una protección especial a los niños se mencionó por primera vez en la Declaración de Ginebra en 1924, que reconoció que “el niño debe ser

---

<sup>789</sup> CARDONA LLORENS, Jorge. La Convención sobre los Derechos del Niño: significado, alcance y nuevos retos. *Educatio Siglo XXI*. Vol. 30 nº 2 · 2012, pp. 47-68, p. 50.

<sup>790</sup> PFROMM NETO, Samuel. *Art. 2º, en Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado*. 3ª ed., Malheiros, São Paulo, 2000, p. 15.

<sup>791</sup> Brasil tiene una población de 210,1 millones de personas, de las cuales 53.759.457 son menores de 18 años (Estimación del IBGE para 2019). Más de la mitad de todos los niños y adolescentes brasileños son afrodescendientes y un tercio de los aproximadamente 820.000 indígenas del país son niños. Decenas de millones de personas tienen derechos y deberes y necesitan las condiciones para desarrollar plenamente su potencial. Disponible en: <https://www.unicef.org/brazil/situacao-das-criancas-e-dos-adolescentes-no-brasil>. Recuperado el: 14 octubre, 2021.

puesto en condiciones de desarrollarse normalmente desde el punto de vista material y espiritual”.<sup>792</sup> El documento allanó el camino para un cambio de paradigma en el sistema legal. Ya en 1948, la Declaración Universal de Derechos Humanos proclamó que “la maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social”<sup>793</sup>.

En este sentido, la Declaración Universal de los Derechos del Niño de 1959, fue considerada el punto de partida de la “doctrina de la protección integral”, que concibió al niño como sujeto de derechos y destinatario de prioridad absoluta. Entre los diez principios que la integran, se prevé que el niño goce de protección especial y de oportunidades y servicios para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente y en condiciones de libertad, teniendo en cuenta su interés superior<sup>794</sup>.

Por lo tanto, la educación debe proporcionar una cultura general, el desarrollo de habilidades, discernimiento individual y un sentido de responsabilidad moral y social<sup>795</sup>. Otro aspecto de importancia crucial es el hincapié que se hizo en la protección contra las prácticas que pueden fomentar la discriminación de cualquier tipo, y debiendo todos los niños ser educados en un espíritu de comprensión y tolerancia<sup>796</sup>.

En cualquier caso, tales declaraciones parecen poco eficaces. Así, treinta años después, en 1989, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la Convención<sup>797</sup> sobre los Derechos del Niño<sup>798</sup>, consolidando la doctrina de la protección integral.

La sociedad había considerado tradicionalmente tanto a los niños como a las personas con discapacidad como “necesitados de protección”, lo que suponía, en la mayor parte de los casos, desde negarles capacidad jurídica, impidiéndoles incluso el derecho a poder participar en las decisiones esenciales que afectaban a su vida, hasta

---

<sup>792</sup> Ítem 1.

<sup>793</sup> Art. 25, par. 1°.

<sup>794</sup> Principio 2.

<sup>795</sup> Principio 7.

<sup>796</sup> Principio 10.

<sup>797</sup> Art. 3°. 1. En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño.

<sup>798</sup> La Convención reconoce como niño a todas las personas menores de 18 años.

llegar a considerarlos casi una “propiedad” de aquellas personas de las que se les hacía “dependientes”<sup>799</sup>.

En este sentido, basada en la igualdad y la diferencia, la Convención amplía los sujetos protegidos por los derechos humanos más allá del hombre blanco y adulto<sup>800</sup>, al tiempo que reconoce las peculiaridades y necesidades especiales que demandan los niños y adolescentes. Si la doctrina anterior estaba guiada por la carencia, la incompletitud del niño, la doctrina de la protección integral lo concibe como un sujeto en construcción, definiendo la infancia como una fase de desarrollo progresivo de la autonomía personal, social y jurídica<sup>801</sup>. Los niños y niñas – toda persona menor de 18 años – dejan de ser considerados objetos de protección para convertirse en sujetos titulares de derechos que deben empoderarse.

Como sostiene Cardona Llorens<sup>802</sup>, la Convención no proclama nuevos derechos: niños tienen los mismos derechos que las demás personas. La perspectiva de la Convención está enfocada hacia las obligaciones del Estado, para garantizar que dichos derechos puedan ser ejercidos por ellos y sean respetados tanto por el Estado como por las demás personas.

Como es notorio, la protección de los niños y adolescentes se basa en pilares: el interés superior del niño, la autonomía progresiva y el derecho a participar y de ser oído<sup>803</sup>, De conformidad con el párrafo 1 del artículo 3 de la Convención, todas las medidas adoptadas por instituciones públicas o privadas en favor del niño deben observar, preferentemente, el mejor interés, vinculándolas directamente a la satisfacción de los derechos de este público.

El principio del interés superior del menor dio visibilidad social a la infancia, al disponer que padres y madres, tutores, instituciones, autoridades, tribunales o cualquier

---

<sup>799</sup> CARDONA LLORENS, Jorge. La Convención sobre los Derechos del Niño: significado, alcance y nuevos retos. *Educatio Siglo XXI*. Vol. 30 n° 2 · 2012, pp. 47-68, p. 50.

<sup>800</sup> TORRENS, María Claudia. *Autonomía progresiva: evolución de las facultades de niñas, niños y adolescentes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Astrea, 2019. p. 95.

<sup>801</sup> HERRERA, Marisa. Ensayo para pensar una relación compleja: sobre el régimen de la capacidad civil y representación legal de niños, niñas y adolescentes desde el principio de autonomía progresiva en el derecho argentino. *Justicia y Derechos del Niño*. Santiago-Chile, n. 11, p. 107- 143, 2009. p. 113.

<sup>802</sup> CARDONA LLORENS, Jorge, La Convención sobre los Derechos del Niño: significado, alcance y nuevos retos, *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 n° 2 · 2012, pp. 47-68, p. 50.

<sup>803</sup> BRUÑOL, Cillero. Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios. Minoridad y familia, *In: Revista interdisciplinaria sobre la problemática de la niñez-adolescencia y el grupo familiar*. Buenos Aires, n. 10, 1999.

otra entidad, al tomar decisiones sobre niños y adolescentes, deben optar por aquellos que les ofrezcan el máximo bienestar. La prioridad dada se debe a la condición de la persona en desarrollo de ese público, cuya personalidad debe promoverse garantizando el ejercicio de los derechos fundamentales. La aplicación del principio prioriza, sobre todo, las necesidades de los menores en detrimento de los intereses de los responsables. Sin embargo, no existe uniformidad o rigidez en torno al contenido del principio, por lo que el interés superior debe medirse según el caso concreto, teniendo norte a la dignidad de la persona humana.<sup>804</sup>

El artículo 5 dispone lo siguiente:

“Los Estados Parte respetarán las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres o, en su caso, de los miembros de la familia ampliada o de la comunidad, según establezca la costumbre local, de los tutores u otras personas encargadas legalmente del niño de impartirle, en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza los derechos reconocidos en la presente Convención.”

Esta disposición contempla el principio de autonomía progresiva. De él, se extrae que: i) el desarrollo de la autonomía del niño es un proceso gradual y heterogéneo, que exige la orientación de la familia; ii) que el deber de cuidado de los menores tiene por objeto desarrollar su autonomía; y que iii) los niños y adolescentes pueden ejercer sus derechos a medida que evolucionan sus capacidades<sup>805</sup>.

Al dar voz al niño, la Convención le garantiza, en su artículo 12, el derecho a expresar libremente sus opiniones sobre todos los asuntos relacionados con él, que deben considerarse de acuerdo con su edad y madurez, en claro prestigio al desarrollo de la libre determinación. Además, se otorga al niño el derecho a ser escuchado en todos los procedimientos judiciales o administrativos que le afecten, porque no se trata solo de oír, sino de escuchar, lo que significa que su opinión debe ser tenida en cuenta y que en caso contrario debe existir una justificativa.

---

<sup>804</sup> BODIN DE MORAES, Maria Celina; BROCHADO TEIXEIRA, Ana Carolina. ART. 227. In: GOMES CANOTILHO, J. J. *et al.* (Coord. Cient.). *Comentários à Constituição do Brasil*. Saraiva, Almedina, IDP, e-book, s/p.

<sup>805</sup> COPI, Lygia Maria. *Infâncias, proteção e autonomia: O princípio da autonomia progressiva como fundamento de exercício de direitos por crianças e adolescentes*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021, p. 77.

Del mismo modo, en la interpretación de Copi<sup>806</sup>, el derecho a participar y ser escuchado en las esferas administrativa y judicial plantea un desafío a la coherencia del ordenamiento jurídico interno de los Estados Parte de la Convención, porque al reconocer que los niños y adolescentes son titulares de derechos y que también pueden ejercerlos, desestabiliza conceptos que son la base del derecho moderno, como la capacidad de actuar, el derecho subjetivo y la autonomía privada. La no participación del niño en las decisiones que le afectan puede llevar al sacrificio de sus intereses si contradicen las opiniones y deseos de padres y madres<sup>807</sup>.

Cillero Bruñol señala como principales características de este instrumento internacional la protección integral que se dedica al niño, alcanzando todas las dimensiones de su vida y desarrollo; el reconocimiento del niño como sujeto de derecho en condiciones especiales, ya que requiere apoyo adicional para hacer frente a sus vulnerabilidades; y la transición de las necesidades de los niños a la condición de derechos, que deben ser garantizados por la familia, el poder estatal y la sociedad<sup>808</sup>.

Hay quienes vean, en la Convención, un espacio para el desarrollo de la ciudadanía activa. Para, Palop<sup>809</sup> esta concepción encaja en un discurso de republicanismo cívico o moderado, que propone una ciudadanía activa, participativa e involucrada en los asuntos públicos. Está orientada tanto a los adultos como a los niños y niñas. Por otro lado, pretende persuadir a padres y madres para que vean en el niño un ser humano completo, que tiene derecho a participar en su proceso de aprendizaje y no sólo como destinatario de una “doctrina”. En cuanto a los niños, el procedimiento consiste en hacerlos ciudadanos en un sentido deliberativo, es decir, desarrollar en ellas la capacidad para deliberar y debatir, para argumentar y razonar sus argumentos,

---

<sup>806</sup> COPI, Lygia Maria. *Infâncias, proteção e autonomia: O princípio da autonomia progressiva como fundamento de exercício de direitos por crianças e adolescentes*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021, p. 77.

<sup>807</sup> CAMPOY CERVERA, Ignacio. La construcción de un modelo de derechos humanos para los niños, con o sin discapacidad. *Derechos y Libertades*, Madrid, n. 37, p. 131-165, jun. 2017. p. 136.

<sup>808</sup> CILLERO BRUÑOL, Miguel. Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios. Minoridad y familia. *Revista interdisciplinaria sobre la problemática de la niñez-adolescencia y el grupo familiar*. Buenos Aires, n. 10, 1999.

<sup>809</sup> RODRIGUEZ PALOP, María Eugenia. ¿Podemos asumir la protección eficaz de los derechos de los niños? In: CAMPOY CERVERA, Ignacio (ed.). *Los derechos de los niños: perspectivas sociales, políticas, jurídicas y filosóficas*. Dykinson, Universidad Carlos III de Madrid, Madrid, 2006, p. 219-237, p. 225.



renunciando, para ello, a la coacción como procedimiento, sino recurriendo a la persuasión.

El sistema de derechos humanos reconoce la individualidad y la capacidad del niño para ejercer sus derechos gradualmente, al ritmo de la adquisición de una autonomía progresiva. Al admitir la Convención, el ordenamiento nacional ha avanzado en el reconocimiento de niños y adolescentes como sujetos de derecho, dejando sin embargo algunas cuestiones pendientes en el plano jurídico interno.

### **8.1.1 La doctrina de la protección integral en la Constitución Federal de 1988 y en el Estatuto de la Niñez y la Adolescencia**

Ratificada por más de 190 países, la Convención de 1989 fue aprobada por Brasil en 1990 mediante el Decreto n.º 9.710/1990. Antes de eso, bajo la influencia de movimientos progresistas, Brasil ya había incorporado sus postulados en el art. 227 de la Constitución Federal de 1988, y en el Estatuto de la Niñez y la Adolescencia (Ley Federal n.º 8.069/1990), superando la doctrina de la situación irregular<sup>810</sup>.

El artículo 227 de la Constitución de 1988 impone como deber de la familia, la sociedad y el Estado garantizar al niño, al adolescente y al joven, con *absoluta prioridad*, el derecho a la vida, a la salud, a la alimentación, a la educación, a la recreación, a la profesionalización, a la cultura, a la dignidad, al respeto, a la libertad y a la convivencia familiar y comunitaria, además de resguardarlos de todas las formas de abandono, discriminación, explotación, violencia, crueldad y opresión. En otras palabras, los niños y adolescentes tienen su dignidad garantizada específicamente en esta norma<sup>811</sup>, todo con la marca de la fundamentalidad material, que se da en virtud de

---

<sup>810</sup> Este documento tiene el mayor número de ratificaciones – unos 196 países signatarios para el año 2017- que básicamente integran el mundo occidental. En esto, cabe señalar que en la preparación del texto la participación mayoritaria fue de países europeos. Los países asiáticos, africanos y latinoamericanos tuvieron una escasa representación en el grupo de trabajo responsable de crear el documento. Este hecho favoreció el enfoque tendencialmente occidental y homogéneo de la infancia, lo que resultó en la marginación de las experiencias indígenas y otras comunidades tradicionales y la neutralización de las diferencias sociales y culturales. Debido a la falta de pluralidad de la infancia, 64 países hicieron reservas y declaraciones interpretativas al texto, con el objetivo de compatibilizarlo con su cultura, religión y legislación interna. COPI, Lygia Maria. *Infâncias, proteção e autonomia: O princípio da autonomia progressiva como fundamento de exercício de direitos por crianças e adolescentes*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021, p. 81.

<sup>811</sup> Con el fin de hacer efectiva la protección diferenciada al menor, la Ley n.º 8.242/1991 creó el Consejo Nacional de los Derechos del Niño y del Adolescente (CONANDA), cuyo objetivo principal es promover la aplicación del ECA en el país. El Consejo tiene como funciones principales, según el

la referencia explícita a la dignidad y el lugar prioritario que este público ocupa en la estructura del Estado, de la sociedad y de la familia. Estas instituciones, desde un punto de vista solidarista, tienen el deber de contribuir a la realización de los derechos fundamentales de la población infantil y juvenil<sup>812</sup>.

El Estatuto de la Niñez y la Adolescencia se alinea con la Convención y con la Constitución, componiendo un sistema especial de protección que se justifica por las diferencias que este grupo presenta en relación con otros colectivos.

Es importante recordar que, con el Estatuto de la Niñez y la Adolescencia, el legislador rompió con la doctrina de la situación irregular, basada en el Código de Menores, para que los menores dejaran de ser objeto de intervención estatal para ser entendidos como sujetos de derecho. Durante la vigencia del Código de Menores de 1979<sup>813</sup>, esta doctrina estableció una clara distinción entre niño y menor, o sea, entre niños de familias ricas y familias pobres. Bajo su incidencia, a medida que se constataba la “situación irregular”, el niño se convertía en objeto de protección estatal; básicamente, cualquier niño o adolescente pobre era considerado en “situación irregular”, autorizando la intervención del Estado a través de la acción directa del Juez de Menores y su inclusión en el sistema de asistencia adoptado por la Política Nacional de Bienestar del Menor<sup>814</sup>.

La Doctrina de Protección Integral superó los paradigmas que la precedieron: “de la ‘situación irregular’, del ‘asistencialismo, de la ‘estatalidad’ y de la

---

artículo 2 de dicha ley, “velar por la aplicación de la política nacional de atención a los derechos de la niñez y la adolescencia, apoyar a los Consejos Estadales y Municipales de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia, entidades estatales, municipales y no gubernamentales para hacer efectivos los principios, directrices y derechos establecidos en la Ley 8.069, 13 de junio de 1990”, además de “apoyar la promoción de campañas educativas sobre los derechos de los niños y adolescentes, con indicación de las medidas que deben adoptarse en caso de atentados o violaciones de los mismos”.

<sup>812</sup> BODIN DE MORAES, Maria Celina. A nova família, de novo – Estruturas e função das famílias contemporâneas. *In: Pensar*. Fortaleza, v. 18, n. 2, p. 587-628, mai./ago. 2013, p. 604.

<sup>813</sup> Las concepciones expresadas en el antiguo Código del Menor aún guían, en varias áreas, a parte de esta población, porque el estigma del niño y adolescente “marginal”, “delincuente” sigue asociado a la infancia, adolescencia y juventud negra. “La idea del ‘menor’ en cierta medida ha sido reemplazada por la noción del ‘perfil’, para diferenciar a los niños y adolescentes blancos de otros niños y adolescentes. CAMPOS EURICO, Márcia, Crescer e se desenvolver como sujeito de direitos. Artimanhas do racismo estrutural. *In: TERESINHA FÁVERO, Eunice; OLIVEIRA PINI, Francisca Rodrigues; OLIVEIRA E SILVA, Maria Liduína de (Orgs.). ECA e a proteção integral de crianças e adolescentes*. Cortez, São Paulo, 2020, e-pub, s/p.

<sup>814</sup> CARVALHO LEITE, Carla. Da doutrina da situação irregular à doutrina da proteção integral: aspectos históricos e mudanças paradigmáticas. *Revista do Ministério Público*. Rio de Janeiro, RJ, (23), 2006, p. 93-107, p. 98.

‘centralización’ de las acciones y ‘funciones anómalas’ del Poder Judicial”. El Estatuto aclara, en su artículo primero, su objetivo: disponer “la protección integral de los niños y adolescentes”. En su artículo 2 se define legalmente lo que es niño y adolescente, estableciendo que “se considera niño, a los efectos de esta ley, la persona hasta los doce años incompletos, y adolescente los que tienen una edad entre doce y dieciocho años”<sup>815</sup>.

El Estatuto reconoce a los niños y adolescentes como sujetos de todos los derechos fundamentales inherentes a la persona humana, sin perjuicio de la protección integral (art. 3) y el reconocimiento de su peculiar condición de personas en desarrollo (art. 6). A diferencia del Código del Menor de 1979, el Estatuto no distingue entre “tipos” de niños y adolescentes.

Debido a que gozan de todos los derechos fundamentales, los niños y adolescentes deben tener garantizadas, por ley u otros medios, todas las oportunidades y facilidades que proporcionen su desarrollo físico, mental, moral, espiritual y social, y en condiciones de libertad y dignidad (art. 3).

La primera parte del artículo 3 contiene implícitamente la afirmación de la plena capacidad jurídica del niño y adolescente en materia de derechos fundamentales. Su inmadurez físico-mental no excluye la correspondencia entre su situación jurídica y la del adulto con respecto a los derechos fundamentales, que puede identificarse en los derechos de la personalidad en relación con el Estado o en relación con los demás sujetos.

La segunda parte de la disposición establece la compatibilidad entre la titularidad de los derechos fundamentales y la protección plena. Los derechos de protección plena no se cumplen en pretensiones de abstención, sino mediante un comportamiento positivo de la autoridad pública y otras personas encargadas de garantizar una protección especial.

La tercera parte impone a la colectividad el deber de eliminar los obstáculos que, al limitar la libertad y la igualdad, impiden el pleno desarrollo de la personalidad. Por lo tanto, los niños y adolescentes ya no son *personas capitis deminutae*, sino sujetos

---

<sup>815</sup> CARVALHO LEITE, Carla. Da doutrina da situação irregular à doutrina da proteção integral: aspectos históricos e mudanças paradigmáticas. *Revista do Ministério Público*. Rio de Janeiro, RJ, (23), 2006, p. 93-107, p. 100.

de plenos derechos, incluido el disfrute de derechos específicos que tienen como objetivo garantizar su pleno desarrollo y la realización de sus potencialidades<sup>816</sup>.

En el mismo ámbito, el Estatuto impone a la familia, a la comunidad, a la sociedad en general y al poder público, el deber de asegurar, con *absoluta prioridad*, en el ámbito de sus atribuciones, la realización de los derechos relativos a la vida, la salud, la educación, la dignidad, el respeto, la libertad y la convivencia familiar y comunitaria, entre otros. La familia es la que primero puede conocer las necesidades, dificultades y posibilidades del niño y, por lo tanto, la que puede brindarle la primera protección; la comunidad puede saber en qué medida se niegan o garantizan los derechos de ese público en su seno; y las autoridades públicas son responsables de la creación de leyes, la prestación de servicios públicos y la adopción de políticas públicas que otorguen y permitan el acceso prioritario a los derechos. Como los niños y adolescentes son más dependientes y vulnerables, es justo que toda la sociedad sea responsable por ellos. Además de un deber moral, conviene asistirlos, para que la falta de apoyo no sea un factor de discriminación y desajustes que provoquen la práctica de actos antisociales<sup>817</sup>.

Así, se dará prioridad en el goce de la protección y el amparo, en el uso del servicio público y de la relevancia pública, en la formulación y aplicación de políticas sociales públicas y en la asignación de recursos públicos.

El legislador reproduce, en las disposiciones preliminares, algunos principios contenidos en la Convención, al disponer que los Estados deben tomar medidas contra todas las formas de violencia, de brutalidad física o mental, de abandono o negligencia, de maltrato o explotación contra niños y adolescentes<sup>818</sup>. Son medidas apuntadas a proteger y garantizar los derechos, dirigidas tanto a los menores infractores como a los que son víctimas de abandono u otros actos de violencia.

Dado este orden de protección, parece claro que ningún niño o adolescente puede sufrir abuso, discriminación, explotación, marginación o violencia de ningún tipo. Naturalmente, esto incluye la prohibición contra el trato desigual o discriminatorio

---

<sup>816</sup> VERCELONE, Paolo. *Art. 3º, en Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado*. 3ª ed., Malheiros, São Paulo, 2000, p. 17.

<sup>817</sup> ABREU DALLARI, Dalmo de. *Art. 4º, en Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado*. 3ª ed., Malheiros, São Paulo, 2000, p. 25.

<sup>818</sup> Art. 5º.

por motivos de sexo, orientación sexual o identidad de género del niño o adolescente, incluso por actos de sus padres y madres<sup>819</sup>.

Es cierto que el Estatuto ha producido importantes avances en la realidad del país, como la ampliación del acceso de niños y adolescentes a las escuelas públicas y la consecuente reducción de las tasas de analfabetismo, de mortalidad infantil, la creación de programas y servicios para combatir el maltrato, el abuso, la explotación sexual y el trabajo infantil.

Asimismo estableció obligaciones y rendición de cuentas a los miembros de la familia, las autoridades públicas y la sociedad para mejorar la protección de la infancia y la juventud. Sin embargo, hay numerosos temas pendientes, además de los graves retrocesos legales que se sienten en Brasil a raíz de la política neoliberal adoptada en nuestros días, sometiendo a los niños y adolescentes a graves violaciones de sus derechos fundamentales<sup>820</sup>.

También se debe tener en cuenta que los cambios no llegan a todos de la misma manera: el criterio generacional, asociado a los recortes de género, raza y etnia acentúan el grado de vulnerabilidad de esta población<sup>821</sup>. Es decir, la situación peculiar del desarrollo es altamente abstracta, generando un problema de efectividad de los derechos

---

<sup>819</sup> De acuerdo con el Documento de Posición de la UNICEF, la *orientación sexual* se refiere a la atracción física, romántica y emocional hacia otras personas. Las personas homosexuales se sienten atraídas por individuos del mismo sexo; las personas heterosexuales se sienten atraídas por individuos de un sexo distinto al suyo; las personas bisexuales pueden sentirse atraídas por individuos del mismo sexo o de un sexo diferente. La orientación sexual no está relacionada con la identidad de género. La *identidad* de género se refiere a cómo uno se siente acerca de su género, como hombre o mujer, ambos, ninguno de ellos o una combinación. La identidad de género de una persona suele ser consistente con el sexo que se le atribuye al nacer, generalmente basado en los genitales aparentes. Las personas transgénero tienen un desacuerdo entre el sentimiento de su propio género y el sexo que se les asignó al nacer. En algunos casos, su apariencia, modales y otras características externas pueden entrar en conflicto con las expectativas de la sociedad sobre el comportamiento normativo de género. UNICEF. Documento de Posição n. 9, Novembro de 2014, Disponible en: [https://www.unicef.org/brazil/media/3691/file/Eliminando\\_a\\_Discriminacao\\_contra\\_Crian%C3%A7as\\_Adolescentes\\_e\\_Pais\\_baseada\\_em\\_Orientacao\\_Sexual\\_e\\_ou\\_Identidade\\_de\\_Genero.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/3691/file/Eliminando_a_Discriminacao_contra_Crian%C3%A7as_Adolescentes_e_Pais_baseada_em_Orientacao_Sexual_e_ou_Identidade_de_Genero.pdf). Recuperado el: 14 octubre, 2021.

<sup>820</sup> La situación de la niñez y la juventud ha empeorado con la desorganización de los programas sociales y educativos, así como con el debilitamiento de los Consejos de Defensa de los Derechos. La profundización de la crisis económica y social, junto con la pandemia, ha agudizado males como la orfandad, el abandono, la explotación sexual y el trabajo infantil, la exclusión educativa, la situación de calle, la delincuencia infantil y juvenil, entre otras violaciones a los derechos de los niños y adolescentes. Como resultado, los pocos avances logrados con el ECA podrán colapsar rápidamente.

<sup>821</sup> PIOVESAN, Flávia. Introdução. In: AMERICA UNGARETTI, Maria. *Criança e adolescente. Direitos, sexualidades e reprodução*. 1ª ed., ABMP, 2010, p. 16.

y garantías fundamentales que se expresan a través de la desigualdad, de la discriminación, de la violencia y el abuso.

Además, el Estatuto de la Niñez y la Adolescencia restringió el alcance de la participación del niño propuesta por la Convención, porque al reglamentar el artículo 227 de la CF, dispuso que, en los casos de asignación del niño o adolescente en una familia sustituta será, dentro de lo posible, “previamente escuchado por un equipo interprofesional, respetando su etapa de desarrollo y grado de comprensión sobre las implicaciones de la medida, y tendrá debidamente en cuenta su opinión” (art. 28, § 1).

Así, desconsiderando la Convención, el Estatuto restringe la opinión de los niños y adolescentes a situaciones muy específicas – en el caso de la guarda, tutela y adopción – ignorando la posibilidad de expresar sus impresiones sobre todo lo que les concierne y de tener la palabra en los procedimientos administrativos y judiciales que les afecten. La disposición relativa a la representación y asistencia al menor en relación con todos sus derechos, prevista en todo el Estatuto, también les restringe parte de su autonomía.

Como norma supralegal, el principio de autonomía progresiva debería haberse incluido en la legislación brasileña. Pero ni el ECA ni el Código Civil lo prevén. En caso de violación de sus derechos, los menores dependen de la iniciativa de la madre, el padre o un representante legal para su protección, aunque, en algunas situaciones, son precisamente estas personas las que violan sus derechos.

La constitucionalización del derecho civil ha puesto en tela de juicio el régimen clásico de las incapacidades, ya sea porque fue construido para las relaciones jurídicas patrimoniales, o porque no considera que incluso la persona adulta está sujeta, en menor o mayor grado, a vulnerabilidades a lo largo de la vida, lo que no le priva de la capacidad de decisión. La consideración plena de la personalidad requiere el análisis de la capacidad de la persona en el caso específico, en el que se puede y se debe atribuir relevancia a la voluntad de quien, de otro modo, se considerarían incapaces<sup>822</sup>.

De hecho, esta perspectiva fue recibida con satisfacción en el ordenamiento jurídico nacional a través de la Ley n.º 13.146/2015, que instituyó el Estatuto de las Personas Discapacitada, al disponer que “la discapacidad no afecta a la plena capacidad

---

<sup>822</sup> COPI, Lygia Maria. *Infâncias, proteção e autonomia: O princípio da autonomia progressiva como fundamento de exercício de direitos por crianças e adolescentes*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021, p. 92.

de la persona” (art. 6). La Ley innova al considerar, a *priori*, a las personas discapacitadas como plenamente capaces. Es decir, cualquier sistema de apoyo sólo será necesario si se verifica, por un equipo multidisciplinario, que la condición limita la posibilidad de participación social del sujeto. En otras palabras, el hecho de la discapacidad no elimina la posibilidad de autogobernarse, ya que debe medirse el impacto que la limitación tiene en la expresión de la voluntad de la persona.

Se observó que el Código Civil considera a los menores como incapaces, variando sólo el grado de incapacidad para la vida civil según la edad. Por lo tanto, el legislador asume, de forma absoluta, la falta de discernimiento parcial o total de aquellas personas que no han alcanzado la mayoría de edad o la edad legal. Según la doctrina<sup>823</sup>, el Estatuto de las Personas con Deficiencia reformó la redacción de los arts. 3° y 4° del Código Civil, acabando con el encuadramiento de los mayores con discapacidad mental e intelectual como absolutamente incapaces (art. 3° CC). Tal novedad abrió espacio para discutir, con mayor profundidad, el mantenimiento del régimen de incapacidad previsto en el Código Civil.

En el mismo sentido, según Brochado Teixeira y Lima Rodrigues, es un error confundir minoría con incapacidad. El régimen de la incapacidad clasifica a los niños y adolescentes como personas incapaces de actuar en la vida civil, tanto en el ámbito patrimonial como en el ámbito existencial. Esta falsa identificación entre dos situaciones distintas exige mecanismos jurídicos diferentes para su correcto tratamiento. Los menores no deben ser tratados como incapaces, sino como seres en formación, cuya autonomía se obtiene gradualmente a través de un proceso de crecimiento y maduración que,

“[...] al final, debe significar el desarrollo de una persona que cuenta con discernimiento, apta, autónoma y responsable de asumir las consecuencias de sus propios actos que repercuten o no en la sociedad y en la esfera de los derechos de los demás.”

---

<sup>823</sup> BROCHADO TEIXEIRA, Ana Carolina; LIMAR RODRIGUES, Renata de. Regime das incapacidades e autoridade parental: qual o legado do estatuto da pessoa com deficiência para o direito infantojuvenil? In: *Autoridade parental: dilemas e desafios contemporâneos*. Editora Foco, Indaiatuba, 2021, s/, e-pub.

La progresión de la autonomía prevista en la Convención tiene el carácter de norma constitucional, lo que demanda revisar el régimen jurídico de las incapacidades en relación con los niños y adolescentes, a fin de permitir el análisis de la evolución de las capacidades de los menores de dieciocho años y la revisión puntual de los conceptos pertinentes.

La incoherencia entre la Convención de los Derechos del Niño y la legislación requeriría un control de convencionalidad para hacer compatible la norma interna con la norma de derecho internacional que ha sido ratificada por el país. Pero la falta de este control no impide que el Poder Judicial pueda disipar, caso por caso, un eventual conflicto que atañe al interés del menor, flexibilizando las reglas de capacidad en función del examen concreto e individual de la persona.<sup>824</sup>

La ausencia de la previsión de la autonomía progresiva del niño tampoco es un obstáculo para que el poder del Estado inserte en la base curricular del sistema nacional de educación contenidos coherentes con la madurez del alumno, teniendo en cuenta su desarrollo cognitivo y su capacidad de formular juicios morales.

A la luz de las normas constitucionales y legales antes señaladas, debe lograrse un equilibrio entre el ejercicio de los derechos fundamentales de los hijos y la autoridad parental de los padres y madres, incluso para lograr la libertad de los niños y adolescentes en el proceso educativo, guiados por las exigencias constitucionales de igualdad, solidaridad y no discriminación. Eso es lo que veremos a continuación.

## **8.2 Autoridad parental: perfil funcional**

La doctrina de la protección integral influyó en los cambios promovidos en el derecho de familia, que, adoptando una perspectiva democrática extendida a la familia, incorporó la idea de respeto a los derechos fundamentales en las relaciones interpersonales. Un cambio importante está relacionado con la autoridad de las madres y padres sobre los niños menores y adolescentes, es decir, la *autoridad parental* (o *poder familiar*), compuesta por un conjunto de responsabilidades y tareas de carácter

---

<sup>824</sup> COPI, Lygia Maria. *Infâncias, proteção e autonomia: O princípio da autonomia progressiva como fundamento de exercício de direitos por crianças e adolescentes*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021, p. 87.



patrimonial y existencial practicadas por igual por los progenitores<sup>825</sup> en relación con los hijos e hijas<sup>826</sup>.

Según el artículo 1.630 del Código Civil, “los hijos están sujetos al poder familiar mientras dure la minoridad”. A pesar de la expresión adoptada por el legislador (poder familiar), frente al carácter democrático que caracteriza a la entidad familiar, el vocablo *autoridad* es el que más representa al instituto en análisis. Mientras que el poder es vertical, ejercido desde arriba, la autoridad es horizontal, desprovista de fuerza y sujeción, porque se fundamenta en derechos y deberes, algo que representa mejor el ejercicio de los derechos de los niños y adolescentes en la actualidad<sup>827</sup>.

El instituto denominado por la Doctrina de *autoridad* parental, antes dicho como *patria potestad*, cambió sustancialmente a lo largo del tiempo, alejándose de su función original, centrada en el interés del entonces jefe de familia, el padre, y el ejercicio de los poderes paterno y materno sobre la descendencia. La desigualdad, la jerarquización y la supresión de derechos que tuvieron lugar en el pasado entre los miembros del grupo familiar reflejaban un marcado poder. Previsto en el Código Civil de 1916, este poder era ejercido por el padre, que tenía poderes de elección y control sobre la esposa y la descendencia legítima, es decir, la concebida dentro del matrimonio, o generada antes, pero legitimada por el matrimonio con la madre. Este poder sólo se dividía con la madre en el deber de educar.

Como apunta Perlingieri<sup>828</sup>, el esquema de la patria potestad, el poder-sujeción, ya no se sostiene, porque en una concepción de igualdad, participativa y democrática de la comunidad familiar, la sujeción no puede seguir desempeñando el mismo papel. En

---

<sup>825</sup> Corresponde a los padres representar a sus hijas e hijos menores de 16 años, considerados absolutamente incapaces, y asistir a los relativamente incapaces, que tienen entre 16 y 18 años.

<sup>826</sup> Art. 1.634/CC. Corresponde a ambos padres, cualquiera que sea su estado civil, el pleno ejercicio del poder familiar, que consiste en relación con los hijos: I - dirigir su crianza y su educación hacia ellos; II - ejercer la guarda unilateral o compartida de conformidad con el art. 1.584; III - concederles o negarles el consentimiento para casarse; IV - concederles o negarles el consentimiento para viajar al extranjero; V - concederles o negarles el consentimiento para trasladar su residencia permanente a otro Municipio; VI - nombrarles tutores por testamento o documento auténtico, si el otro padre no sobrevive, o si el sobreviviente no puede ejercer el poder familiar; VII - representarlos judicial y extrajudicialmente hasta la edad de dieciséis (16) años en los actos de la vida civil, y asistirlos, después de esa edad, en los actos en los que sean partes, proporcionándoles su consentimiento; VIII - reclamarlos a quienes los detengan ilegalmente; IX - exigir que le obedezcan, que se les respete y los servicios propios de su edad y condición.

<sup>827</sup> LÔBO, Paulo. *Direito Civil. Famílias*. vol. 5, 10ª ed., Saraiva, São Paulo, 2020, p. 311.

<sup>828</sup> PERLINGIERI, Pietro. *Perfil do Direito Civil: introdução ao Direito Civil Constitucional*. Trad. Maria Cristina de Cicco. 2ª, ed. Renovar, Rio de Janeiro, 2007, p. 258.

este sentido, “la relación educativa ya no es entre un sujeto y un objeto, sino una correlación de persona, donde no es posible concebir un sujeto subyugado a otro”.

La constitucionalización del derecho civil ha eliminado el carácter autoritario de la autoridad paterna de antaño. La expresión se relaciona con la idea de arbitrio, en la que la descendencia es concebida como un objeto propiedad del padre. Los cambios que ocurrieron, procesados con la implosión social y jurídica de la familia patriarcal, no se restringieron a una división de igual responsabilidad del padre y la madre sobre los hijos. Más que eso, condicionó el interés de los genitores al interés de las hijas e hijos, es decir, al interés de su realización como personas en desarrollo<sup>829</sup>.

Con la emancipación de la mujer casada y el surgimiento de la dignidad de los hijos, hubo una limitación de los poderes domésticos del marido. Anteriormente objeto de preocupación, los niños, niñas y adolescentes fueron reposicionados como agentes morales tanto en relación con su propia vida como en relación con la vida de sus familias. Se puede decir que “la paternidad se ha reinventado y la infancia se ha emancipado”<sup>830</sup>.

La autoridad parental se ha convertido en un encargo. De un modelo llamado propietario o no intervencionista, que confiere a las hijas e hijos sólo los derechos autorizados por los genitores, se ha pasado a un modelo intervencionista que garantiza la protección, los derechos y las libertades de la descendencia e impone deberes y responsabilidades a madres y padres<sup>831</sup>. Se deben establecer relaciones equilibradas, que no se aparten de la autoridad parental ni anulen las elecciones del menor en el proceso educativo – algo que se sobrepone con la gestión del patrimonio –, que debe tener como

---

<sup>829</sup> LÔBO, Paulo. *Direito Civil. Famílias*. Vol. 5, 10ª ed., Saraiva, São Paulo, 2020, p. 310.

<sup>830</sup> CHAVES, Marianna; ARNAUD NETO, Raphael Carneiro. Autoridade parental e sexualidade das crianças e adolescentes. In: BORCHADO TEIXEIRA, Ana Carolina; DADALTO, Luciana. *Adriano Autoridade Parental: dilemas e desafios contemporâneos*. Foco, Indaiatuba, 2021, e-pub, s/p.

<sup>831</sup> Fueron creados varios instrumentos para su protección y que anteriormente estaban fuera del espectro público: derecho al respeto (art. 38, ECA), garantía de la libertad de creencia (art. 16, III, ECA), protección frente al síndrome de alienación parental (Ley n.º 12.318/2010), derecho a conocer sus orígenes genéticos (Ley n.º 12.318/2010), averiguación de oficio de la paternidad (art. 4 de la Ley n.º 8.560/1992), presunción legal de paternidad en caso de negativa a realizar pruebas de ADN (Ley n.º 12.004/2009), responsabilidad civil por abandono moral (STJ, 3ª T., REsp 1.159.242, Rel. Min. Nancy Andrighi, juzg. en 24.04.2012), la guarda compartida (Ley n.º 11.698/2008.), el derecho de visita de los abuelos (Ley n.º 12.398/2011), el derecho de alimentos de la persona por nacer (Ley n.º 11.804/2008) y la prohibición de castigos físicos (Ley n.º 13.010/2014).

objetivo promover el potencial creativo de la descendencia<sup>832</sup>. La autoridad parental valora cualidades distintas a la obediencia y la tradición.

Relaciones democráticas exigen un reparto de derechos y deberes entre hombres y mujeres en el cuidado de los menores. El papel de los padres y madres es ayudar a los niños a convertirse en ellos mismos, algo que satisface el interés superior de los niños y adolescentes.

En este contexto, aunque sujeto a la autoridad parental, debe reconocerse que los niños y adolescentes tienen capacidad de actuar para ejercer sus derechos fundamentales, revirtiendo la presunción a favor de la capacidad como regla. Así, la actuación de los progenitores será más intensa cuanto mayor sea la falta de discernimiento. En la medida en que los menores adquieran la capacidad de evaluar y tomar decisiones, la interferencia disminuirá, fomentando el ejercicio autónomo de las opciones existenciales<sup>833</sup>.

Es necesario superar la rígida separación entre mayoría y minoridad, entre incapacidad y capacidad, especialmente en las relaciones no patrimoniales. Las habilidades de comprensión y deseo son expresiones de la adquisición gradual de la madurez del niño, titular de derechos fundamentales, que no pueden ser ejercidos por un tercero porque son derechos personalísimos y, por lo tanto, intransferibles. El régimen de la incapacidad debe aplicarse sin restricciones sólo en el caso de situaciones jurídicas patrimoniales<sup>834</sup>.

En este sentido, el “interés superior” ya no coincide con el esquema de sustitución propuesto por la doctrina tradicional, que suplía una incapacidad absoluta. Al final de cuentas, no todos los intereses del público infantil y juvenil son compatibles con la disciplina del derecho subjetivo, ya que las situaciones subjetivas existenciales no permiten la división entre la titularidad y el ejercicio del derecho, tradicionalmente asociada con los intereses patrimoniales. Así, la autoridad parental temporal, que dura

---

<sup>832</sup> PERLINGIERI, Pietro. *Perfis do Direito Civil: introdução ao Direito Civil Constitucional*. Trad. Maria Cristina de Cicco. 2ª, ed. Renovar, Rio de Janeiro, 2007, p. 258.

<sup>833</sup> De conformidad con el artículo 1.634 del Código Civil, los hijos estarán representados hasta la edad de 16 años, y luego serán asistidos si no están emancipados o si no ha adquirido capacidad por factores distintos de la mayoría de edad.

<sup>834</sup> TEPEDINO, Gustavo. A tutela constitucional da criança e do adolescente: projeções civis e estatutárias. Pp. 415-436. In: ABREU CHINELLATO, Silmara Juny; SIMÃO, José Fernando; SHIGUEMITSU FUJITA, Jorge, ZUCCHI, Maria Cristina (Orgs.). *Direito de família no Novo Milênio*. Atlas, São Paulo, 2010, p. 423.

hasta la mayoría de edad, debe ser ejercitada para proporcionar el desarrollo progresivo de la libertad responsable del niño<sup>835</sup>.

La autoridad parental debe respetar las inclinaciones y aspiraciones naturales de la descendencia, estimulando el ejercicio de una autonomía responsable. Se deben ponderar los intereses de los niños y adolescentes, así como su capacidad de actuar, en la medida de su madurez y discernimiento, especialmente en lo que respecta a la toma de decisiones existenciales tanto en materia familiar como en la organización de sus propias vidas. Por lo tanto, la autoridad parental es el medio por el cual las personas responsables asisten a los niños y adolescentes en la promoción y goce de sus derechos, construyendo gradualmente su autonomía.

También podemos hablar de un derecho-deber de cuidado de madres y padres, que incluye la supervisión de la vida de los niños y adolescentes dentro y fuera del hogar familiar. Este poder permite que el niño o adolescente sea sometido a una vigilancia sobre la organización de su vida cotidiana y control sobre sus desplazamientos, su relación con los miembros de la familia y con terceros. En este sentido, Palop<sup>836</sup> señala que la protección del niño requiere que el Estado utilice ciertas estrategias paternalistas, cuando no directamente perfeccionistas. Parece, en principio, que las prácticas paternalistas están éticamente justificadas, ya que están destinadas a beneficiar a un colectivo que no puede dar su consentimiento, pero que lo haría si no estuviera en una condición de vulnerabilidad que le permitiera saber qué es lo que le conviene. La concepción del bien depende de la existencia de un consenso racional que lo establezca.

La autoridad de los progenitores no excluye el derecho del niño o adolescente a la libertad de expresión, a no sufrir injerencias indebidas en la vida privada y en su correspondencia<sup>837</sup>. La restricción de la libertad o privacidad de los niños y adolescentes

---

<sup>835</sup> PEDROSO XAVIER, Marília; SANTOS COLOMBO, Maici Barboza. Guarda e autoridade parental: por um regime diferenciador. In: BORCHADO TEIXEIRA, Ana Carolina; DADALTO, Luciana. *Adriano Autoridade Parental: dilemas e desafios contemporâneos*. Foco, Indaiatuba, 2021, e-pub, s/p.

<sup>836</sup> RODRIGUEZ PALOP, Maria Eugenia. ¿Podemos asumir la protección eficaz de los derechos de los niños? In: CAMPOY CERVERA, Ignacio (ed.). *Los derechos de los niños: perspectivas sociales, políticas, jurídicas y filosóficas*. Dykinson, Universidad Carlos III de Madrid, Madrid, 2006, p. 219-237, p. 224.

<sup>837</sup> LÔBO, Paulo. *Direito Civil. Famílias*. vol. 5, 10ª ed., Saraiva, São Paulo, 2020, p. 318.

debe ejercerse de manera negociada<sup>838</sup>, es decir, basada en el diálogo. En este sentido, la Convención sobre los Derechos del Niño establece que, cuando esté capacitado para formular su juicio, el niño tendrá derecho a expresar libremente su opinión sobre los asuntos que le afecten (art. 12.1).

De esta manera, no se logrará el mejor interés si no se evalúan las actitudes de los padres y madres, el cuidado y el afecto, todas condiciones indispensables para la formación de la personalidad de cualquier ser humano. En sentido amplio, el cuidado implica, en palabras de Bezerra de Menezes, “garantizar a los niños y adolescentes condiciones de adecuado desarrollo físico y emocional, que les permita, incluso, la sensación de formar parte de una familia, en cuyo seno puedan experimentar afecto, confianza, complicidad, proporcionándoles condiciones de estabilidad emocional”<sup>839</sup>.

El Código Civil asigna a los progenitores el deber de dirigir la creación y educación de sus hijos<sup>840</sup>, algo que es reforzado por el Estatuto de la Niñez y la Adolescencia, ya que los responsabiliza del sustento, la custodia y la educación de la prole<sup>841</sup>. Los responsables también tienen protegido el derecho de transmisión familiar de sus creencias y culturas<sup>842</sup>, pero, en línea con lo que ya se ha señalado, no hay libertad ilimitada en el poder familiar, ya que hay deberes que deben observar los padres y las madres que están por encima de sus voluntades<sup>843</sup>.

Bodin de Moraes<sup>844</sup> señala que el régimen impuesto a la autoridad parental no ha descartado una cierta opacidad a la hora de pensar en cómo garantizar los derechos fundamentales de los niños y adolescentes. Para aquellos que no adoptan la metodología del derecho civil-constitucional, la separación entre lo público y lo privado puede servir para diferenciar los medios de protección aplicables en uno y otro entorno, negando a

---

<sup>838</sup> BEZERRA DE MENEZES, Joyceane; BODIN DE MORAES, Maria Celina. Autoridade parental e privacidade do filho menor: o desafio de cuidar para emancipar. Pp. 501-532. In: *Revista Novos Estudos Jurídicos – Eletrônica*. Vol. 20 - n. 2 – mai/ago 2015, p. 509.

<sup>839</sup> BEZERRA DE MENEZES, Joyceane; BODIN DE MORAES, Maria Celina. Parental authority and privacy of the minor child: the challenge of caring for emancipation. Pp. 501-532. In: *Revista Novos Estudos Jurídicos – Eletrônica*. Vol. 20 - n. 2 - May/Aug 2015, p. 510.

<sup>840</sup> Art. 1634, I, CC.

<sup>841</sup> Art. 22, ECA.

<sup>842</sup> Artículo 22, § único, ECA.

<sup>843</sup> PEREIRA JÚNIOR, Antonio Jorge; MARTINS CARDOSO, Nardejane. Exercício do poder familiar e a educação da criança e adolescente: a possibilidade de opção pela educação domiciliar no Brasil. *Revista de Direito de Família e Sucessão*. Brasília, v. 2, n. 1, p. 33-54, Jan/Jul 2016. p. 38.

<sup>844</sup> BODIN DE MORAES, Maria Celina, A nova família, de novo – Estruturas e função das famílias contemporâneas, en *Pensar*, Fortaleza, v. 18, n. 2, p. 587-628, mai./ago. 2013, p. 607.

los niños la capacidad de disfrutar de los intereses, prerrogativas y derechos previstos en el sistema jurídico.

Cuando los tutores directos de niños y adolescentes no pueden cumplir con sus deberes o no quieren cumplirlos, las autoridades públicas tienen el deber de intervenir en favor de los menores, verificando lo que se considera abuso o negligencia. En principio, el desarrollo y la prosperidad de un niño dependen de algunas condiciones esenciales de naturaleza física, psicológica, social e intelectual. Por lo tanto, como dijo Galston<sup>845</sup>, implican la alimentación, vestido, atención médica, afecto, aliento, disciplina, alfabetización, conciencia del mundo y herramientas mentales para la adquisición continua de comprensión. Aunque varían en el tiempo y el espacio, tales requisitos pueden considerarse universales para el desarrollo regular del niño.

Por lo tanto, es necesario observar que el movimiento libertador de niños y adolescentes dio lugar a dilemas resultantes de transformaciones en la frontera de poder que separan a madres y padres de la descendencia. Es necesario preguntarse si una mayor autonomía de los niños y adolescentes que resulta de las transformaciones operadas en las relaciones de poder familiar afecta el campo de la sexualidad. ¿Cómo disipar cualquier colisión entre los valores y necesidades de la prole por un lado, y de la madre y/o padre por el otro?

Además, en vista del sistema de protección de niños y adolescentes, ¿cómo es posible dar cabida al interés de los progenitores y de los niños y adolescentes en la promoción de los derechos fundamentales, especialmente los relacionados con una educación centrada en la igualdad, en la no discriminación de los niños, adolescentes y con las familias? ¿Autoriza la exclusión de los asuntos de la escuela?

¿Cómo afecta esta legislación a la educación, más específicamente sobre el papel y las facultades que tiene la familia para impedir o limitar el abordaje de ciertos temas en la escuela como la sexualidad y el género? El derecho a la educación, constitucionalmente previsto, y el principio del interés superior, amparan una reivindicación de los progenitores en el intento de restringir las cuestiones de género en

---

<sup>845</sup> GALSTON, William. Parents, Government and Children : Authority over Education in a Pluralist Liberal Democracy. In: *Law & Ethics of Human Rights*. Volume 5, Issue 2 2011, Article 3, p. 283-p. 305, p. 286.

las escuelas públicas? Sobre estos y otros temas que abordaremos en las siguientes secciones.

### **8.3 Los derechos de los niños y adolescentes: los modelos proteccionista y liberacionista**

En tiempos pasados, la descendencia era propiedad del padre de familia. Los lazos que los unían se basaban especialmente en relaciones de dominación. La obra “Émile” de Rousseau desencadenó un movimiento de liberación infantil, un descubrimiento de la infancia<sup>846</sup> que, a partir del siglo XVIII, bajo las influencias de una nueva concepción de familia, nació como una etapa específica del desarrollo humano, distanciándose del mundo adulto. Se entendió que los menores deben vivir su propia vida, que difiere en muchos sentidos de la vida adulta, a pesar de la interdependencia que tienen con ella<sup>847</sup>.

Hoy en día, la mayoría de los relatos jurídicos y filosóficos aceptan que la posición de madres y padres es una construcción social, es decir, la autoridad parental ya no se sostiene como un derecho natural, exigiendo a su vez un fuerte compromiso emocional<sup>848</sup>. Este compromiso se vio reforzado por la aparición de la llamada generación Y a principios del siglo XXI, que nació cuando el principio del interés superior del niño ya estaba en vigor. Se caracteriza por encontrarse prácticamente en igualdad de condiciones con padres y madres, pudiendo ejercer su poder de crítica<sup>849</sup>.

La Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 desempeñó un papel importante en las transformaciones de los derechos del siglo XX para la adquisición de derechos para los niños y adolescentes en sintonía con los derechos humanos, incluyendo la educación – un tema que se abordará en oportunamente. Ella introdujo un nuevo paradigma al determinar que en todas las acciones relacionadas con el niño prevalecerá su mejor interés, al tiempo que prevé su participación en las decisiones que

---

<sup>846</sup> BODIN DE MORAES, Maria Celina. Instrumentos para a proteção dos filhos frente aos próprios pais. In: *Civilistica.com*. a. 7., n. 3, 2018, p. 2.

<sup>847</sup> ELIAS, Norbert. *La civilización de los padres y otros ensayos*. Norma, Bogotá, 1997, p. 410.

<sup>848</sup> THOMAS, Nigel. *Children, Family and the State*. Decision-Making and Child Participation, Macmillan Press, 2000, Great Britain, p. 51.

<sup>849</sup> BODIN DE MORAES, Maria Celina, Instrumentos para a proteção dos filhos frente aos próprios pais. In: *Civilistica.com*. a. 7., n. 3, 2018, p. 3.

lo afectan. Dos movimientos fueron particularmente importantes para llegar al escenario actual: el proteccionismo tradicional y el liberacionismo.

### 8.3.1 El proteccionismo tradicional

El proteccionismo tradicional se basa en la creencia de que los niños no tienen razón, experiencia o información suficientemente adquirida que les permita tomar decisiones relevantes<sup>850</sup>.

Representando esta corriente, O'Neill<sup>851</sup> reconoce la importancia que la retórica del derecho da a algunos grupos oprimidos, pero cuestiona su idoneidad para el público infante-juvenil, porque los niños más pequeños dependen completa e inevitablemente de quienes tienen poder sobre sus vidas. No cuestiona el objetivo de garantizar derechos positivos para los niños o que sus vidas sean un asunto público más que privado, pero argumenta que los derechos fundamentales de los niños, su educación y protección no se fundan en la retórica de los derechos, sino en el principio de las obligaciones. Considerar los derechos de los niños como fundamentales tiene costos políticos más que ventajas, ya que sólo sería posible ir más allá en la garantía de los derechos positivos de los niños si no se basan en los derechos fundamentales.

Afiliado a la corriente ética del cuidado, para O'Neill los adultos, especialmente las madres, padres, profesoras y profesores, tienen el deber de evaluar el bienestar de los niños a través de obligaciones morales que pueden no estar asociadas con obligaciones correspondientes a los derechos. En este sentido, la familia es esencial para proporcionar un ambiente apropiado para el niño, capaz de desarrollar continuamente sus capacidades físico-mentales durante la inmadurez.

Desde la perspectiva del proteccionismo tradicional, el niño es una persona incapaz e indefensa, que no se encaja en todos los derechos otorgados a las personas adultas. Inocente y amoral, el niño no es capaz de tomar decisiones conscientes,

---

<sup>850</sup> CAMPOY CERVERA, Ignacio. La progresiva incorporación de los derechos de los niños en el modelo de los derechos humanos. In: ANSUPATEGUI ROIG, Francisco Javier; RODRIGUES URIBES (Coord.). *Historia de los Derechos Fundamentales*. Vol. 4, Tomo 5, p. 1219-1304, p. 1228.

<sup>851</sup> O'NEILL, O. Children's Rights and Children's Uves en Ethics. vol. 98, 1988, págs. 445 a 463; FREEMAN, Michael. Tomando más en Serio los Derechos de los Niños. In: *Revista de Derechos del Niño*. Santiago de Chile, n. 3-4, p. 251-279, 2006. p. 259-260.



responsables y sensatas. Su madurez se alcanzará sólo con la edad adulta, adquiriendo la capacidad física, moral y mental suficiente para tomar decisiones adecuadas, disfrutando de una vida autónoma y plena. Estos argumentos sirvieron para excluir a los niños de la protección ofrecida por los derechos humanos<sup>852</sup>.

La ingenuidad y la corruptibilidad definen al niño como un incompetente social. Necesita ser conducido a un estado de sociabilidad y moralidad a través de la autoridad de madres y padres e, idealmente, dentro del núcleo familiar<sup>853</sup>. El público infanto-juvenil debe someterse a la decisión de los progenitores, ya sea por sus poderes familiares o por su aptitud natural para defender el interés superior de la prole. Esta limitación atribuida al niño es tal que no deja lugar a distinciones significativas en relación con los grupos de edad incluidos en la minoridad, lo que indica que, en el caso de inmadurez y experiencia para la toma de decisiones, los menores forman un grupo homogéneo<sup>854</sup>.

Criticando tal posición, Freeman<sup>855</sup> trae una serie de oposiciones a O'Neill, afirmando que la autora ignora los numerosos movimientos – organizaciones escolares, huelgas, *ombúdsmanes infantiles*, etc. – promovidos por el público infanto-juvenil, cuyo papel es reclamar derechos para sí mismos. No hay una diferencia absoluta entre la dependencia de los niños de la experimentada por otros grupos minoritarios. No se produce artificialmente, aunque puede prolongarse por la fuerza. Tampoco puede ser determinada por cambios sociales y políticos. Además de no depender recíprocamente de los niños, los adultos esperan que termine. La historia también muestra que muchos adolescentes tienen capacidad de ser menos dependientes que las personas adultas.

Entender que la mejor alternativa al niño es crecer subestima su capacidad y madurez, ignorando que muchos de ellos logran su desarrollo moral y cognitivo con adultos entre los doce y los catorce años, aunque la capacidad de razonar mejor se desarrolla en el transcurso de la adolescencia.

---

<sup>852</sup> CAMPOY CERVERA, Ignacio. La progresiva incorporación de los derechos de los niños en el modelo de los derechos humanos. In: ANSUPATEGUI ROIG, Francisco Javier; RODRIGUES URIBES (Coord.). *Historia de los Derechos Fundamentales*. Vol. 4, Tomo 5, P. 1219-1304, p. 1232.

<sup>853</sup> G. WYNESS, Michael. *Contesting childhood*. Falmer Press, 2000, p. 9.

<sup>854</sup> CAMPOY CERVERA, Ignacio. La progresiva incorporación de los derechos de los niños en el modelo de los derechos humanos. In: ANSUPATEGUI ROIG, Francisco Javier; RODRIGUES URIBES (Coord.). *Historia de los Derechos Fundamentales*. Vol. 4, Tomo 5, P. 1219-1304, p. 1233.

<sup>855</sup> FREEMAN, Michael. Tomando más en Serio los Derechos de los Niños. In: *Revista de Derechos del Niño*. Santiago de Chile, n. 3-4, p. 251-279, 2006. p. 259-260.

Además, al hacer creer que los intereses de los hijos coinciden con los intereses del padre y la madre, el proteccionismo tradicional oculta la existencia de un posible conflicto entre los intereses de la descendencia y de los responsables, sometiendo los intereses auténticos de los niños a decisiones impuestas por el padre, la madre o el Estado. Ante la ausencia de mecanismos de protección directa, el niño permanece expuesto a la explotación de adultos según sus conveniencias. Se ignora cualquier abuso y violencia que pueda cometerse contra el niño o adolescente sometido al poder familiar, comprometiendo el desarrollo de su autonomía y personalidad.

Para los proteccionistas tradicionales, la protección del interés superior del niño se basa en dos postulados: negar la participación en la definición de su interés y en las medidas adoptadas para ello; suponer que la satisfacción de su interés signifique la satisfacción de sus necesidades, no de sus deseos<sup>856</sup>. El objetivo es protegerlos contra las acciones indebidas de terceros y contra sus propias acciones. Fue esta orientación la que legitimó todo el sistema proteccionista, cuyo enfoque terminó construyendo un modelo de derecho de la niñez y de la juventud fuera del modelo de derechos humanos.

En cuanto a la educación, la responsabilidad de la formación educativa del niño bajo el proteccionismo tradicional – vigente entre los siglos XVII y XX –, se confió a terceros. Antes era movida por un ideal colectivo, la educación, y a partir de ese momento, comienza a centrarse en los intereses del niño, representando el punto de partida para la formación del adulto y del ciudadano ideal, como propuso el liberalismo. Sin embargo, existe una confluencia de intereses que oculta la subordinación del niño en relación con los intereses de los progenitores y de terceros<sup>857</sup>.

Aunque este proceso apunta a la libertad, es, de hecho, una educación para la subordinación, que suprime el desarrollo de todas las potencialidades y habilidades del niño porque se consideran contrarias a los valores de los responsables.

---

<sup>856</sup> CAMPOY CERVERA, Ignacio. La progresiva incorporación de los derechos de los niños en el modelo de los derechos humanos. *In: ANSUPATEGUI ROIG, Francisco Javier; RODRIGUES URIBES (Coord.). Historia de los Derechos Fundamentales. Vol. 4, Tomo 5, P. 1219-1304, p. 1247.*

<sup>857</sup> CAMPOY CERVERA, Ignacio. La educación de los niños en los derechos humanos, p. 150-201. *In: CAMPOY CERVERA, Ignacio. Los derechos de los niños: perspectivas sociales, políticas, jurídica y filosóficas.* Dykinson, Madrid, 2007, p. 166.

### 8.3.2 El liberacionismo

A principios de la década de 1970 se produjo un número significativo de manifiestos que proclamaban la necesidad urgente de liberar a los niños. Esta liberación fue vista como parte de un movimiento general para la emancipación de los grupos oprimidos como los negros, las mujeres y el proletariado. Archard<sup>858</sup> menciona que Shulamith Firestone, en la obra “Dialéctica del sexo” (1970), hizo explícito el vínculo entre la liberación de mujeres y niños, relatando la opresión entrelazada y mutuamente reforzada entre ellos.

Como un contrapunto del proteccionismo tradicional, el liberacionismo propone los mismos derechos reconocidos a los adultos en favor de los niños. Más que protegerlos, es necesario proteger sus derechos. Farson y Holt son pensadores clave en este movimiento.

Según Farson<sup>859</sup>, “nuestro mundo no es un buen lugar para los niños”. Los niños son ignorados, impotentes e invisibles para la nación estadounidense, ya que todas las instituciones los discriminan severamente. Inconscientemente, todos se dan cuenta de la voluntad de una sociedad que tiene una visión limitada del niño y se niega a reconocer su derecho a la humanidad plena. Farson aboga por la participación de los menores en la vida social, y que deben ser valorados por lo que son y no solo como adultos potenciales. Critica a quienes, para protegerlos de abusos, proponen un aumento significativo de la legislación proteccionista, ya que esto debilita sus derechos.

Radicalizando el liberacionismo, Holt<sup>860</sup> propone que los mismos derechos, privilegios, deberes y responsabilidades de los adultos estén disponibles para cualquier joven, independientemente de su edad. Esto incluye el derecho a votar, a ser legalmente responsable de su vida, a trabajar, a conducir, a viajar, a administrar su educación, a vivir lejos de la familia e incluso a elegir como tutores a personas que no sean su madre y/o padre. Los niños constituyen un grupo oprimido, cuya infancia se asocia a una

---

<sup>858</sup> ARCHARD, David. *Children. Rights and Childhood*. 2º ed., Routledge, New York, 2004, p. 70.

<sup>859</sup> FARSON, Richard. *Birthrights: a bill of rights for children*. Macmillan, New York, 1974, p. 1.

<sup>860</sup> HOLT, John, HOLT, J. *Escape from childhood: the needs and rights of children*. New York: E.P. Dutton, 1974.

prisión, un “jardín amurallado” que, en lugar de proteger, puede implicar confinamiento y humillación.

Para los liberacionistas, la separación de los mundos del niño y del adulto es discriminatoria; es una segregación acompañada y reforzada por una falsa ideología de “infantilidad” que quita a los niños todos los derechos y privilegios de los adultos. En la percepción de Archard<sup>861</sup>, Farson y Holt parecen afirmar que el “infantilidad” – es decir, la vulnerabilidad, la fragilidad y el desamparo – no es algo natural, sino una construcción ideológica que sustenta la negación de los derechos del niño. La inocencia y la incompetencia que se le atribuyen no son factores biológicos, sino una proyección de las necesidades de los adultos. Necesitamos que sean dependientes para que podamos ejercer autoridad sobre ellos.

Campoy Cervera<sup>862</sup> explica que este enfoque conecta directamente con el valor de la libertad y con una forma diferente de entender la capacidad de los niños, como el poder de determinar su interés y satisfacerlo, de dirigir y controlar su vida. El niño debe gozar de una autonomía propia que lo legitime para actuar según su voluntad, sin interferencias de terceros, y que solo encuentre límites en el contexto de la autonomía de otras personas, por lo que la libertad adquiere un valor primordial. La igualdad resulta de esta equiparación entre niños y adultos para ejercer la libertad en términos de autodeterminación.

La edad para el ejercicio de la autonomía es aquella en la que el niño puede expresar claramente su voluntad, aunque no se descarten decisiones equivocadas – lo que, además, también ocurre con los adultos, lo que no les priva del poder de dictar sus intereses. Por lo tanto, es necesario poner fin al paternalismo continuo hacia los niños. La capacidad infantil para tomar decisiones se obtiene poco a poco a través de un proceso evolutivo. Aunque algunas distinciones puedan definirse mediante un criterio

---

<sup>861</sup> ARCHARD, David. *Children. Rights and Childhood*. 2º ed., Routledge, New York, 2004, p. 73.

<sup>862</sup> CAMPOY CERVERA, Ignacio. La progresiva incorporación de los derechos de los niños en el modelo de los derechos humanos. In: ANSUPATEGUI ROIG, Francisco Javier; RODRIGUES URIBES (Coord.). *Historia de los Derechos Fundamentales*. Vol. 4, Tomo 5, p. 1219-1304, p. 1257.

de edad, la mayoría de edad no puede ser un criterio de justificación para negar derechos a los niños, ya que es un criterio arbitrario<sup>863</sup>.

El objetivo de los liberacionistas es acabar con *el doble standard* entre niños y adultos, que considera que hay ciertos derechos para los niños y otros para los adultos. Mientras que los derechos de los adultos les garantizan principalmente oportunidades de ejercerlos, los derechos de los niños les brindan sobre todo protección y los someten al control de los adultos<sup>864</sup>.

Los liberacionistas identificaron a la familia nuclear y a la escuela como las principales fuentes de opresión infantil contemporánea. Por lo tanto, hubo intentos de definir y dar expresión práctica real a métodos alternativos radicales de escolarización. Se hizo hincapié en las formas no autoritarias y cooperativas de educación que permitían al niño dar libre expresión a su propia naturaleza<sup>865</sup>.

Dada la supuesta capacidad del niño para tomar decisiones, los liberacionistas desconfían que la educación pueda ser promovida adecuadamente por terceros. Por lo tanto, defienden que sean los propios niños los que controlen y dirijan la educación. El hecho es que no abordan las consecuencias de esta postura. Es importante verificar qué decisiones pueden tomar libremente los niños en su educación, sin perjuicio del libre desarrollo de su personalidad<sup>866</sup>.

El modelo liberacionista se remonta a la pedagogía de Rousseau, basada en la idea de que la figura del niño exige una atención especial, no estando subordinada al éxito en la edad adulta. La formación del niño tiene su propio significado en el desarrollo vital de la persona durante la infancia. La importancia de Rousseau radica en la idea de que “la única manera posible de lograr la formación del hombre libre es con el libre desarrollo de sus propias capacidades y cualidades”. Corresponde al educador,

---

<sup>863</sup> CAMPOY CERVERA, Ignacio. La progresiva incorporación de los derechos de los niños en el modelo de los derechos humanos. In: ANSUPATEGUI ROIG, Francisco Javier; RODRIGUES URIBES (Coord.). *Historia de los Derechos Fundamentales*. Vol. 4, Tomo 5, p. 1219-1304, p. 1272.

<sup>864</sup> CAMPOY CERVERA, Ignacio. La progresiva incorporación de los derechos de los niños en el modelo de los derechos humanos. In: ANSUPATEGUI ROIG, Francisco Javier; RODRIGUES URIBES (Coord.). *Historia de los Derechos Fundamentales*. Vol. 4, Tomo 5, p. 1219-1304, p. 1259.

<sup>865</sup> ARCHARD, David. *Children. Rights and Childhood*. 2º ed., Routledge, New York, 2004, p. 70.

<sup>866</sup> CAMPOY CERVERA, Ignacio. La educación de los niños en los derechos humanos. Pp. 150-201. In: CAMPOY CERVERA, Ignacio. *Los derechos de los niños: perspectivas sociales, políticas, jurídica y filosóficas*. Dykinson, Madrid, 2007, p. 176.

por lo tanto, contribuir a su desarrollo, sin inculcar valores y conocimientos ajenos a su personalidad<sup>867</sup>.

Para Campoy Cervera<sup>868</sup>, los argumentos de los liberacionistas no están suficientemente justificados. Aunque se debe reconocer la integridad del niño y su capacidad para tomar decisiones, una libertad desmedida es discutible, ya que los niños presentan vulnerabilidades derivadas de limitaciones cognitivas, emocionales y sociales, que no siempre les ofrecen condiciones para medir cuál es su mejor interés y cómo actuar para satisfacerlo. El autor aboga por la adopción de una medida paternalista justificada cuando la voluntad expresamente manifiesta no se corresponda con una voluntad auténtica, aquella cuyo ejercicio permite el libre desarrollo de la personalidad<sup>869</sup>.

Desde un paternalismo liberal, Freeman<sup>870</sup> propone que los niños y adolescentes sean tomados en serio en su derecho a la autodeterminación. No es posible tratar a las personas por igual sin respetar su capacidad de asumir riesgos y cometer errores. Es necesario reconocer su autonomía actual y proteger su capacidad para una autonomía futura. Sus acciones solo pueden considerarse irracionales si comprometen las opciones futuras de vida con daños irreversibles. Y cualquier intervención debe limitarse a evitar daños inmediatos o a desarrollar la capacidad de tomar decisiones racionalmente, evitando daños futuros.

---

<sup>867</sup> Además de una visión sexista que restringe la educación a los niños, Rousseau contradujo su tesis al elaborar una construcción teórica en la que el niño sería libre porque cree que actúa en libertad, pero que es dirigida y controlada por su preceptor desde el exterior. CAMPOY CERVERA, Ignacio. La educación de los niños en los derechos humanos. Pp. 150-201. In: CAMPOY CERVERA, Ignacio. *Los derechos de los niños: perspectivas sociales, políticas, jurídica y filosóficas*. Dykinson, Madrid, 2007, p.171-174.

<sup>868</sup> CAMPOY CERVERA, Ignacio. La progresiva incorporación de los derechos de los niños en el modelo de los derechos humanos. In: ANSUPATEGUI ROIG, Francisco Javier; RODRIGUES URIBES (Coord.). *Historia de los Derechos Fundamentales*. Vol. 4, Tomo 5, P. 1219-1304, p. 1269.

<sup>869</sup> En ese sentido, habría que tener presente que la falta significativa de alguno de estos tres elementos: posibilidad de utilizar las facultades de la razón, información suficiente sobre las circunstancias relevantes para la decisión que se ha de tomar y experiencia para poder valorar convenientemente esa información, puede viciar la voluntad de la persona, modificando, así, su “auténtica” voluntad. Lo que permite entender que la realización, en esas ocasiones, de la voluntad expresamente manifestada por el individuo puede producir un perjuicio significativo en el adecuado desarrollo de sus propios planes de vida, y que eso puede justificar que se adopte una medida paternalista, actuando en contra de lo expresamente manifestado por la persona. CAMPOY CERVERA, Ignacio. La construcción de un modelo de derechos humanos para los niños, con o sin discapacidad. In: *Derechos y Libertades*. Núm. 37, Época II, junio 2017, pp. 131-165, p. 152.

<sup>870</sup> FREEMAN, Michael. Tomando más en Serio los Derechos de los Niños. In: *Revista de Derechos del Niño*. Santiago de Chile, n. 3-4, p. 251-279, 2006. p. 272.

Estos dos modelos fueron superados por lo que se puede llamar, de acuerdo con Campoy Cervera, proteccionismo “renovado”. Proviene de los años 60 y 70 del siglo pasado. Sobreponiéndose a los modelos anteriores, concibe al niño como un sujeto dotado de capacidad y en continua evolución y desarrollo. Su experiencia y madurez de juicio se dan en el curso de diferentes etapas vitales, sirviendo de instrumento para evaluar cuál es su interés auténtico y cómo puede satisfacerlo adecuadamente: una proteccionista, de tinte paternalista, que tiene como objetivo proteger al niño no solo en relación con terceros, sino también en relación consigo mismo; otra, que garantiza el derecho a la participación, se conecta con el valor fundamental de la libertad<sup>871</sup>.

La expresión de los deseos y opiniones del menor, en la medida de su experiencia y madurez, participando en la determinación de su interés superior, representa un cambio radical del proteccionismo tradicional al proteccionismo renovado, que se abre a una línea marcada por el liberacionismo<sup>872</sup>. Sin embargo, debido a una presunta voluntad imperfecta, el proteccionismo renovado no prescinde de terceros – madres y padres, en principio – para tomar las decisiones más adecuadas en última instancia, lo que finalmente termina por determinar cuáles representan el interés superior del niño. Por lo tanto, el proteccionismo renovado sigue moviéndose dentro del esquema del proteccionismo tradicional, porque no prescinde de la intervención de un tercero en la formulación del mejor interés.

Puede decirse que, al dejar de lado la división taxativa entre sujetos autónomos y no autónomos en función de la edad y reconocer la autonomía progresiva de los menores, la Convención sobre los Derechos del Niño adoptó una posición intermedia entre el proteccionismo y el liberacionismo.<sup>873</sup>

Brasil ha adoptado un proteccionismo tradicional, ya que los menores están sujetos a la autoridad parental hasta que cumplen 18 años. Aunque, en la realidad

---

<sup>871</sup> CAMPOY CERVERA, Ignacio. La progresiva incorporación de los derechos de los niños en el modelo de los derechos humanos. In: ANSUPATEGUI ROIG, Francisco Javier; RODRIGUES URIBES (Coord.). *Historia de los Derechos Fundamentales*. Vol. 4, Tomo 5, P. 1219-1304, p. 1289.

<sup>872</sup> CAMPOY CERVERA, Ignacio. La progresiva incorporación de los derechos de los niños en el modelo de los derechos humanos. In: ANSUPATEGUI ROIG, Francisco Javier; RODRIGUES URIBES (Coord.). *Historia de los Derechos Fundamentales*. Vol. 4, Tomo 5, P. 1219-1304, p. 1290.

<sup>873</sup> COPI, Lygia Maria. *Infâncias, proteção e autonomia: O princípio da autonomia progressiva como fundamento de exercício de direitos por crianças e adolescentes*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021, p. 121

nacional, el paradigma proteccionista se enfrenta a la doctrina de la protección integral, persiste en el escenario jurídico nacional debido al régimen de incapacidad.

Como observa Copi, si combinamos la incapacidad civil para determinados actos con la necesidad de protección, se producirá un obstáculo para que los niños y adolescentes desarrollen su personalidad, incluida su autodefensa en situaciones de violación de sus derechos por el acto de sus representantes y asistentes, es decir, por sus progenitores, tutor o curador (art. 71, CPC).<sup>874</sup>

Dependiendo del sistema educativo adoptado por el poder público, puede convertirse en un polo especialmente apropiado para el desarrollo de la autonomía basada en el respeto mutuo frente a las diferentes cosmovisiones, o en un polo que fomenta la discriminación y la represión, facilitando incluso la práctica de la violencia doméstica y el abuso sexual, como veremos a continuación, cuya discusión se basará en las reflexiones de Amy Gutmann.

#### **8.4 Educación estatal y familiar: teorías en tensiones**

Los temas relacionados con la organización familiar, su configuración, el papel de sus integrantes y el comportamiento sexual de los mismos se encuentran entre los más controvertidos en las sociedades contemporáneas. La poligamia, el concubinato, la exclusión de las mujeres, la homosexualidad etc. son temas que se han discutido durante mucho tiempo. Las culturas y religiones se desarrollaron a partir de prácticas particulares que adoptaron en torno de estos temas. Como regla general, fue el dominio masculino el que estableció los límites de esta discusión y quién podía participar en ella. Hoy en día, los derechos humanos cuestionan estos límites, trayendo las culturas y religiones a un nuevo análisis crítico<sup>875</sup>.

El enfoque de la sexualidad ha atraído mayor disputa debido a supuestos riesgos que una perspectiva de género, inherente a este tema, presenta a los valores cultivados

---

<sup>874</sup> COPI, Lygia Maria. *Infâncias, proteção e autonomia: O princípio da autonomia progressiva como fundamento de exercício de direitos por crianças e adolescentes*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021, p. 60.

<sup>875</sup> WALZER, Michel. *Da tolerância*. Martins Fontes, São Paulo, 1999, p. 78.



por la familia en su forma tradicional y conservadora<sup>876</sup>. Se argumenta que es el papel de la familia tratar la sexualidad con su descendencia, ya que es un asunto privado. La principal vía de defensa se basa en el argumento de que corresponde a los progenitores elegir el tipo de educación que se dará a sus hijos. Por lo tanto, el Estado debe permanecer fuera del campo privado para que se preserve la autoridad de padres y madres, a quienes corresponde dar subsidios a la prole para que pueda tomar decisiones sobre sus propias vidas.

Por otra parte, la Constitución brasileña garantiza el derecho a la educación con el objetivo del desarrollo de la persona. En el mismo plano, la familia es corresponsable del deber de garantizar que los niños y adolescentes, con prioridad absoluta, tengan derecho a la educación, dignidad, respeto, libertad, entre otros, y está obligada a ponerlos a salvo de toda forma de abandono, discriminación, violencia, crueldad y opresión.

Por lo tanto, vale la pena preguntarse si una lectura conservadora de los derechos de los progenitores sobre la educación de la descendencia se sostiene a la luz del ordenamiento jurídico nacional. En el transcurso del capítulo, se defenderá la idea de que el ordenamiento jurídico brasileño tiene una política de valores comprometida con las políticas educativas sobre sexualidad y género desde el punto de vista de una educación democrática republicana.

#### **8.4.1 Educación de la familia *versus* Educación democrática**

La construcción de un orden constitucional basado en el valor “democracia” irradió sus efectos al derecho privado, reorganizando la familia y dando mayor apertura a la participación y la voluntad de sus miembros. Al mismo tiempo, la Constitución

---

<sup>876</sup> La actitud ante la sexualidad y la sexualidad misma varían según el entorno, los tiempos y las mentalidades. En la sociedad europea medieval, el sentimiento de infancia, es decir, la conciencia de la particularidad infantil que lo distingue del adulto, no existía. Por lo tanto, tan pronto como el niño pudo vivir sin el cuidado constante de la madre o ama, ingresó a la sociedad adulta sin distinción. Entre los siglos XVI y XVII hubo un nuevo sentimiento sobre la infancia, en el que el niño, debido a su ingenio, gentileza y gracia, se convierte en una fuente de distracción para el adulto, un sentimiento que originalmente pertenecía a las mujeres encargadas de cuidarlos. Esto cambia en el siglo XVII. La atención a la infancia pasa a residir en un interés psicológico y una preocupación moral. Su origen está en los eclesiásticos o en los hombres de la ley y en un mayor número de moralistas, preocupados por la disciplina y racionalidad de las costumbres. Esta indeterminación se extendía a toda actividad social, a juegos, a profesiones, a las armas.

otorgó a la familia y al Estado, en colaboración con la sociedad, el deber de educar a los hijos.

La corresponsabilidad de estos agentes no excluye las controversias causadas por un posible desacuerdo entre los valores de la autoridad parental y los cultivados en la escuela y el interés de los menores. El conflicto puede estar relacionado con un aumento del pluralismo étnico, religioso, cultural o una reacción de movimientos neoconservadores opuestos al Estado Social, lo que conduce a una reanudación de la defensa ilimitada de la libertad y la autonomía privada.

Esta es una tensión preocupante, porque la negativa a cumplir con las bases legales de la educación representa una amenaza para la legitimidad del Estado como motor de las políticas educativas nacionales y para la democracia misma, y también puede comprometer el papel de la familia como promotora de la autonomía progresiva de la de los hijos.

A partir de tres teorías educativas en tensión, Gutmann nos permite reflexionar sobre el papel y las competencias de la familia y el Estado como agentes educativos, la repercusión de estas teorías en la formación de niños y adolescentes y el modelo compatible con el pleno desarrollo de la personalidad y con los principios de pluralidad y libertad de educación que impregnan la educación democrática.

En la obra *“La educación democrática”*, Gutmann defiende una teoría democrática de la educación, entendiendo que la diversidad cultural hace imposible llegar a un consenso sobre una política educativa. La solución debe buscarse en un proceso de deliberación. La deliberación es una virtud, ya que nos permite aumentar nuestra comprensión de la educación y de los que debaten, sin que esto se delegue a la gestión de las escuelas. Una teoría democrática proporciona una lección de ciudadanía no solo para los niños, sino también para los miembros que deciden sobre la política educativa. Más que su capacidad para lograr resultados, la democracia es valiosa para el ejercicio del autogobierno.

Existen políticas que, directa o indirectamente, excluyen a una parte de la población infantil y juvenil del derecho a disfrutar de la educación, o limitan el desarrollo de su facultad crítica, impidiéndoles participar en la toma de decisiones democráticas. Las primeras políticas violan el principio de “no discriminación”; el segundo, el principio de “no represión”. Por lo tanto, Gutmann se opone a las

democracias “fuertes”, que no imponen límites a la toma de decisiones populares que privan a los individuos de participar en los procesos públicos de toma de decisiones.

Su propuesta se formula a partir de las fortalezas de otras tres teorías educativas que están en tensión: el Estado “familia”, asociado con la filosofía platónica; el Estado “de las familias”, asociado con la filosofía lockeana; y el Estado “de los individuos”, asociado con la filosofía milliana.

En la primera teoría – Estado “familia” –, el poder público reivindica una autoridad exclusiva en la formación educativa de la descendencia, negando a los padres cualquier poder y legitimidad para transmitir valores a su descendencia. El objetivo es lograr la armonía basada en un modelo de buena vida supuestamente superior a todos los demás y que debe ser replicado en toda la sociedad.

El segundo, el Estado “de las familias”, pone en manos de los progenitores el control total sobre la educación formal de sus hijos, sometiéndolos fundamentalmente a valores cultivados en casa. Este modelo es ampliamente adoptado en los EE.UU. a través de la educación en el hogar. Existe la idea de que, si el Estado está comprometido con la libertad individual, nada es más lógico que los ascendientes respondan plenamente por la educación de la descendencia. Por lo tanto, la formación educativa se llevará a cabo principalmente a través de la asimilación de la cosmovisión del grupo familiar.

La tercera teoría, el Estado de los “individuos”, niega al poder estatal o a los progenitores el control sobre la educación de los niños. La educación debe ofrecer a cada niño la oportunidad de elegir entre varias posibilidades de una buena vida. Esta teoría desafía cualquier autoridad educativa que amenace la libre elección entre estilos de vida socialmente disputados o controvertidos. Por lo tanto, los docentes deben permanecer neutrales entre las diferentes concepciones, limitándose a abrir una gama de opciones a los niños sin predisponerlos a una concepción específica de una buena vida.

Ninguna de las tres teorías es inmune a severas críticas. Una educación basada en el Estado “familia” ignora la pluralidad social al imponer un modelo único de buena vida. Un Estado débil, carente de sabiduría, por ejemplo, no es capaz de dictar una

concepción del bien para su ciudadanía. A esto se suma la dificultad de definir un modelo de vida ideal que satisfaga a todas las personas.<sup>877</sup>

Además, Popper<sup>878</sup> acusó a la filosofía platónica de totalitaria por relativizar la libertad en favor de un ideal colectivista. En su opinión, se apoya en un utilitarismo<sup>879</sup> estatal basado en la búsqueda de la satisfacción colectiva, tenga o no un valor intrínseco, algo que parece incompatible con una ética humanitaria.

Stuart Mill<sup>880</sup> se opuso radicalmente al monopolio educativo del estado. Aunque defendía la soberanía del individuo sobre sí mismo, el autor creía que el Estado debía exigir una formación educativa de todas las personas. Pero una educación directa a través de la participación estatal no se confunde con una educación impuesta por el Estado. Es decir, que la obligatoriedad no significa monopolio estatal, algo que, en su convicción, raya el despotismo, pues se presta a formar a todas las personas de la misma manera, ignorando las diferencias. El despotismo se asienta en el espíritu, tendiendo a extenderse sobre el cuerpo. Por lo tanto, el sistema educativo estatal debe existir entre otros experimentos concomitantes, algo que también estimulará un cierto nivel de excelencia.

En este sentido también se inclina Palop<sup>881</sup>, para quien la prioridad en la educación no es buscar una homogeneidad entre los niños, su integración en la comunidad o imponer, de manera sutil o no, ciertos modelos de conducta considerados moralmente aceptables para “proteger” la infancia. Todo lo contrario, la educación debe ser personalizada, en el sentido de respetar, en todo caso, la identidad e individualidad de cada niño, promoviendo su desarrollo personal, lo que va en contra de las prácticas perfeccionistas del Estado y otras simplemente paternalistas. La política educativa

---

<sup>877</sup> GUTMANN, Amy. *La educación democrática*. Trad. Águeda Quiroga, Paidós, Barcelona, 2001, p. 44.

<sup>878</sup> POPPER, Karl. *A sociedade aberta e seus inimigos*. 1º vol., trad. Milton Amado, Ed. Itatiaia/Ed. USP, Belo Horizonte, 1974, p. 101.

<sup>879</sup> “Vemos aquí que Platón sólo reconoce un parámetro verdadero: el interés del Estado. Todo lo que lo beneficia es bueno, virtuoso y justo; Todo lo que lo amenaza es malvado, perverso e injusto. Las acciones que le sirven son morales; las que lo ponen en peligro, inmorales”. POPPER, Karl, POPPER, Karl. *A sociedade aberta e seus inimigos*. 1º vol., trad. Milton Amado, Ed. Itatiaia/Ed. USP, Belo Horizonte, 1974, p. 122.

<sup>880</sup> STUART MILL, John. *Sobre la libertad*. Trad. César Ruiz Sanjuán, Akal, Madrid, 2014, e-pub, s/p.

<sup>881</sup> RODRIGUEZ PALOP, Maria Eugenia. ¿Podemos asumir la protección eficaz de los derechos de los niños? In: CAMPOY CERVERA, Ignacio (ed.). *Los derechos de los niños: perspectivas sociales, políticas, jurídicas y filosóficas*. Dykinson, Universidad Carlos III de Madrid, Madrid, 2006, p. 219-237, p. 224.

nacional debe asumir “un cierto debilitamiento del poder estatal, que tiene que renunciar a la educación como vía para imponer un modelo nacional en términos sustantivos”.

El modelo del Estado “familia” es contrario a la Convención sobre los Derechos del Niño. Al definir los derechos de la familia, el Estado y la sociedad, la Convención ya reconoció que la entidad familiar es fundamental para el crecimiento y el bienestar de los niños y adolescentes, quienes tienen derecho a no ser separados de sus progenitores y ser educados principalmente por ellos. Es un papel del Estado garantizar y preservar la convivencia con la familia, aunque el núcleo no esté plenamente formado.

Las normas de protección previstas en la Convención fueron contempladas en Brasil por la Constitución Federal de 1988 y por el Estatuto de la Niñez y la Adolescencia, que también prevé la participación conjunta del Estado y la familia en la educación. En disconformidad con este sistema, el Estado “familia” subestima indebidamente la autoridad familiar, ya que, en nombre de una unidad moral diseñada por el poder público, refuta la legitimidad de los padres y madres para transmitir valores a los hijos e hijas, en contra del principio del interés superior de los niños y jóvenes.

Una crítica similar se puede hacer al Estado “de las familias”. La principal característica de esta teoría, fuertemente atacada por los pluralistas liberales, radica en la provisión de una educación intencionalmente no neutral basada en los valores de la familia. Coloca a la autoridad educativa solo en manos de los progenitores, permitiéndoles predisponer a la descendencia a una forma de vida acorde al bagaje familiar. Radicalmente en contra del anterior, este modelo permite a los padres y madres perpetuar sus propias visiones del mundo en su descendencia<sup>882</sup>.

Ciertamente, la existencia de la institución familiar hace inevitable transmitir una carga de valores basados en sus creencias, porque el aprendizaje comienza con el nacimiento, que requiere una educación inicial desde el seno familiar. Desde un punto de vista ético, no parece incorrecto que madres y padres busquen transmitir su cosmovisión a sus hijos. El Estado “de las familias” puede incluso resultar más progresista, al permitir que se mantengan varias concepciones de buena vida en la misma comunidad. Si el Estado está comprometido con preservar la libertad de las

---

<sup>882</sup> GUTMANN, Amy. *La educación democrática*. Trad. Águeda Quiroga, Paidós, Barcelona, 2001, p. 47.

personas, entonces debe dar un paso al costado en lo tocante a la educación, permitiendo que padres y madres la ejerzan libremente.

Por supuesto, a la familia se le debe asegurar el derecho a educar a sus hijos de acuerdo con su cosmovisión. Esta libertad, sin embargo, no autoriza aislar a la descendencia del contacto con otras formas de vida, creando barreras para el desarrollo de la tolerancia sexual, racial, étnica, etc. e incluso a la capacitación para una deliberación racional. Contradiendo esta propuesta, Teixeira<sup>883</sup> argumenta que el sujeto es un ser social, es decir que “nada lo hace más inhumano” que “la falta de integración social”. El hombre no es “más ‘libre’ cuando menos sociedad le imponemos”, al contrario, “cuanta más sociedad tenga, más libre será”.

Gutmann<sup>884</sup> advierte que esta teoría se presta fundamentalmente a que los niños no estén influenciados por valores que debilitan las creencias religiosas de la familia. Algunas personas temen que la descendencia adopte por la fuerza un estilo de vida que no les conviene; otras, que no adquiera la capacidad de, a través de un juicio propio, evaluar si esta forma de vida lo favorece. También hay quienes valoran la oportunidad de disfrutar de una comunidad unida a través de conexiones emocionales, íntimas y duraderas, como es el caso la *comunidad Amish* en los Estados Unidos. Esta comunidad se niega a autorizar la asistencia de los hijos a las escuelas regulares, alegando que la transmisión de valores y conocimientos contrarios a su religión puede llevar a la expulsión de menores de la comunidad y su rechazo por parte del organismo comunitario. El tema también implica la preservación de ciertas identidades culturales.

Como ya se abordó en capítulo anterior, el tema del reconocimiento es fundamental para la construcción de la personalidad y la identidad humana, pero es necesario tener en cuenta que las pautas de este reconocimiento no pueden ser solo las de la simple convivencia familiar, porque “el reconocimiento social en su etapa más

---

<sup>883</sup> TEIXEIRA, Anísio. *O Estado democrático e a educação*. 4ª ed., Editora UFRJ, Rio de Janeiro, 2009, p. 49.

<sup>884</sup> Un caso bastante emblemático se refiere a los *Amish*, una comunidad religiosa cerrada que vive en los Estados Unidos. En la década de 1970, algunos de ellos cuestionaron judicialmente una ley que exigía que todos los niños recibieran una escolarización formal a la edad de 16 años. La ley, afirmaron, violaba el derecho a la libertad de conciencia, ya que en la adolescencia temprana los individuos están más sujetos a la influencia secular. Por lo tanto, someter a los niños a la escuela pone en riesgo la salvación misma de la comunidad y sus hijos, en contra de su religión y estilo de vida. El proceso, conocido como *Yoder versus Wisconsin*, fue apreciado por la Corte Suprema de los Estados Unidos que falló a favor de los demandantes, permitiendo que los adolescentes de la comunidad dejaran de asistir a la escuela a partir de los 14 años. GUTMANN, Amy. *La educación democrática*. Trad. Águeda Quiroga, Paidós, Barcelona, 2001, p. 50.

desarrollada está relacionado con la identificación del individuo con una comunidad, y no al tipo de reconocimiento, afectivo e intuitivo, establecido frente a los miembros de la familia”<sup>885</sup>.

Un régimen de educación en el hogar impone restricciones a los niños y adolescentes que dificultan la formulación de juicios sobre su forma de vida y el actuar en consecuencia. Es decir, se reduce la oportunidad de desarrollarse y vivir con autonomía. Aunque para algunos una vida buena y moralmente adecuada es aquella que sigue los mandamientos divinos, sea o no el sujeto consciente de la amplia gama de formas de vida, para otros la autonomía es el secreto de una buena vida<sup>886</sup>.

Así, cabe señalar que, como paradigma de la educación en el hogar, los Estados Unidos de América no tienen el mismo estatus con respecto a la protección de los derechos de la población infantil y juvenil, siendo el único país que no adhirió a la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989. Se afirma que la influencia de grupos cristianos fundamentalistas creó obstáculos para la ratificación del documento internacional, bajo la tesis de que sus dispositivos menoscaban sus derechos parentales y libertades religiosas amparadas por la Constitución de los Estados Unidos<sup>887</sup>.

Como ya se discutió en este documento, el surgimiento y recrudecimiento de movimientos conservadores ha causado consecuencias muy perjudiciales para las políticas educativas. Para un gran número de sus integrantes – formados por religiosos fundamentalistas, populistas, autoritarios, neoliberales y una parte de la clase media<sup>888</sup> –, las discusiones sobre el cuerpo, la sexualidad, la política y los valores personales u otros temas en torno a estas cuestiones penetran en una zona de riesgo. Estos son temas que solo pueden abordarse en el contexto de las relaciones tradicionales de género y del

---

<sup>885</sup> BODIN de MORAES, MARIA Celina; NUNES DE SOUZA, Eduardo. Educação e cultura no Brasil: a questão do ensino domiciliar. In: *Autoridade parental: dilemas e desafios contemporâneos*. 2ª ed., Editora Focus, Indaiatuba, 2021, e-pub, s/p.

<sup>886</sup> BRIGHOUSE, Harry. *Acerca de la educación*. Trad. Beatriz Medina, UNESP, São Paulo, 2011, p. 14.

<sup>887</sup> BODIN de MORAES, MARIA Celina; NUNES DE SOUZA, Eduardo. Educação e cultura no Brasil: a questão do ensino domiciliar. In: *Autoridade parental: dilemas e desafios contemporâneos*. 2ª ed., Editora Focus, Indaiatuba, 2021, e-pub, s/p.

<sup>888</sup> Según W. APPLE, “los discursos conservadores actúan de diferentes maneras para dismantelar las conexiones anteriores y rearticular grupos de personas en este movimiento ideológico más amplio, haciendo conexiones con las esperanzas, los miedos y las condiciones reales de la vida cotidiana de las personas y proporcionando explicaciones meramente ‘sensatas’ para los problemas que las personas están experimentando”. W. APPLE, Michael. Indo para a direita. A educação e a formação de movimentos conservadores. Pp. 271-303. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*. Vozes, Petrópolis/RJ, 1995, p. 274.

núcleo familiar, como señala Apple<sup>889</sup>. La misma escuela pública se convierte en un lugar de gran peligro.

Una formación educativa represiva y discriminatoria amenaza el compromiso asumido en la Convención sobre los Derechos del Niño, que establece que la educación debe inculcar el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales, y que el niño debe estar preparado para asumir sus responsabilidades en una sociedad libre, guiada por un espíritu de comprensión, paz, tolerancia e igualdad entre los sexos.

En este sentido, basado en su análisis de la Nueva Derecha estadounidense, Apple<sup>890</sup> afirma que, para los segmentos conservadores, la escuela siempre ha representado una extensión del hogar y la moral tradicional. La familia confió a sus hijos a la escuela pública, que estaba controlada por la comunidad local, reflejando así los valores bíblicos y paternos. Sin embargo, este punto de vista ha cambiado. Ahora se cree que la escuela ha sido tomada por “fuerzas elitistas y alienígenas”, rompiendo la unidad que existía entre la familia, la iglesia y la escuela, lo que llevó a la pérdida del control de la vida cotidiana, sus hijos y de los Estados Unidos.

El Estado “de las familias” parece encajar en la dimensión liberal del liberalismo político que, en el análisis de Levinson<sup>891</sup>, privilegia el componente privado de la vida de los individuos, tratando de protegerlos tanto como sea posible de la interferencia estatal y otras asociaciones secundarias. Esta dimensión se basa en una fuerte diferencia entre las esferas privada y pública, de modo que la primera permanezca protegida de interferencias en su concepción de buena vida<sup>892</sup>. Contrasta con la dimensión

---

<sup>889</sup> W. APPLE, Michael. Indo para a direita. A educação e a formação de movimentos conservadores. Pp. 271-303. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*. Vozes, Petrópolis/RJ, 1995, p. 274.

<sup>890</sup> W. APPLE, Michael. Indo para a direita. A educação e a formação de movimentos conservadores. Pp. 271-303. In: en GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*. (Org.), Vozes, Petrópolis/RJ, 1995, p. 277.

<sup>891</sup> LEVINSON, Meira. 1997. Liberalism versus Democracy? Schooling Private Citizens in the Public Square. *British Journal of Political Science* 27, no. 3, p. 333-360, p. 334.

<sup>892</sup> Es un modelo practicado en la escuela pública inglesa, en el que el Estado financia parcialmente la creación de escuelas constituidas por grupos más homogéneos basados en intereses y compromisos comunes (anglicanos, católicos, metodistas y judíos), por ejemplo. Si bien tales escuelas no pueden discriminar a los estudiantes en función de sus habilidades, pueden hacerlo sobre la base de la religión, promoviendo lo que Levinson llama “pluralismo dividido”, es decir, una comunidad nacional multicultural compuesta por una serie de subcomunidades monorreligiosas, monoculturales, monolingüísticas, o monoeconómicas desinteresadas, que refuerza y perpetúa valores y experiencias privadas. LEVINSON, Meira. 1997. Liberalism versus Democracy? Schooling Private Citizens in the Public Square. *British Journal of Political Science* 27, no. 3, p. 333-360, p. 336.



democrática del liberalismo político que, aunque distingue lo público de lo privado, apuesta por el cultivo de las virtudes cívicas de la tolerancia, el respeto mutuo y la reflexión crítica en relación con las exigencias de la vida pública.

La perspectiva liberal del liberalismo político también inspira los movimientos neoconservadores que han adquirido expresión en los últimos años en Europa y América Latina. Para ella, la familia es el bloque que edifica la sociedad, dándole su fundamento moral. Una forma de garantizar esto es asegurar la transmisión de valores y rasgos de carácter capaces de evitar la decadencia moral que afecta a la sociedad<sup>893</sup>. Además, son estos temores los que justifican en gran medida el interés por la educación en el hogar y la prohibición de someter a los niños y adolescentes a ciertos contenidos programáticos<sup>894</sup>. Por ello, Platón buscaba evitar la influencia familiar proponiendo remover la descendencia de la familia, entregándola al cuidado educativo del Estado.

La familia es una entidad central en la formación de la autonomía y en la socialización de los individuos, estando protegida en instrumentos del derecho internacional y nacional. Pero es objeto de profundas críticas, de las que la teoría feminista se ha ocupado durante décadas, como ya se ha evidenciado, en el intento de desmitificar una visión romántica que gira en torno a ella. Las diferentes composiciones que presenta reflejan normas y prácticas socialmente definidas que organizan las relaciones de género en una sociedad determinada. Las relaciones familiares constituyen las identidades de sus miembros y de su integración en la comunidad. Por lo tanto, no es posible establecer una exterioridad entre las relaciones familiares y las subjetividades que se desarrollan asociadas a ellas<sup>895</sup>.

---

<sup>893</sup> KLATCH, Rebecca. Coalition and Conflict among Women of the New Right. *Signs*, Vol. 13, No. 4 (Summer, 1988), pp. 671-694. *The University of Chicago Press*. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/3174107>. Recupeado el: 08 noviembre, 2021, p. 675.

<sup>894</sup> W. Apple dice que todo el sistema educativo de Estados Unidos cuenta con una notificación formal que aborda los derechos de los padres y madres en las juntas escolares, preparada por grupos de derecha más activos. A través de ella, los padres pueden solicitar que el niño no participe en ninguna actividad o reciba materiales cuyos contenidos allí se enumeren, basándose en la tesis de que “los padres tienen derecho a garantizar que las creencias y valores morales de sus hijos no se debiliten por las normas morales sin manipulación directa o indirecta por parte de las escuelas”. [...]”. W. APPLE, Michael, Indo para a direita. A educação e a formação de movimentos conservadores. Pp. 271-303. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*. (Org.). Vozes, Petrópolis/RJ, 1995, p. 281.

<sup>895</sup> BIROLI, Flávia. *Autonomia e desigualdades de gênero: contribuições do feminismo para a crítica democrática*. Editora Horizonte, Vinhedo, 2013, p. 134.

Así, si para algunos segmentos los límites para la acción estatal en la esfera privada representan la preservación de la individualidad, proporcionando el espacio y el tiempo necesarios para un mejor desarrollo de su personalidad y potencialidades, para otros, como denuncian los movimientos feministas, estos límites representan el mantenimiento de un ambiente basado en relaciones desiguales y a menudo violentas. La imposición de rutinas domésticas y ciertos roles en la composición familiar impide la afirmación de la individualidad y establece límites ambiguos entre conductas, habilidades e identidades que son socialmente prestigiadas y otras que no son valoradas<sup>896</sup>. Modelos y prácticas relacionados con la maternidad, los derechos del niño, los límites y formas asumidas por la familia, la definición de los géneros masculino y femenino de sus miembros, entre otros, están sujetos a control político y se ven afectados por él.

Ya en el siglo XIX, el propio Stuart Mill<sup>897</sup> alertó sobre el carácter “despótico” de la familia, refutando la desigualdad en las relaciones conyugales impuestas por el patriarcado. La familia debe convertirse en una “escuela de solidaridad en la igualdad”, de “virtudes de libertad” para promover la emancipación de la mujer, sostenía<sup>898</sup>. En sus palabras,

“[...] si la familia, en el mejor de los casos, es, como a menudo dicen, una escuela de simpatía, ternura y olvido dedicado de sí mismo, es aún más frecuente, con respecto al jefe, una escuela de obstinación, autoritarismo, satisfacción excesiva sin límites de los propios deseos y de un egoísmo idealizado y aferrado, del cual el sacrificio es solo una forma particular: el cuidado de la esposa y los hijos forma parte de los propios intereses y

---

<sup>896</sup> BIROLI, Flávia. *Autonomia e desigualdades de gênero: contribuições do feminismo para a crítica democrática*. Editora Horizonte, Vinhedo, 2013, p. 139.

<sup>897</sup> STUART MILL, John. *A sujeição das mulheres*. 1ª ed., Le Books, ebook, s/p.

<sup>898</sup> Pateman señala una contradicción en los escritos del autor. “Aunque Mill argumente que, en las circunstancias actuales de la educación de las mujeres, la falta de educación formal y oportunidades de trabajo, y las presiones legales y sociales, ellas no fuesen libres para elegir entre casarse o no, también asume que incluso después de la reforma social, la mayoría de las mujeres todavía optarían por la dependencia conyugal”. Stuart Mill no cuestiona la división sexual “natural” del trabajo, que excluye a las mujeres de una educación para la ciudadanía. PATEMAN, Carol. *Críticas feministas à dicotomia público/privado*. P. 69.

pertenencias del hombre y la felicidad individual de ellos se sacrifica de todas las formas en favor de las mínimas preferencias del padre o esposo”<sup>899</sup>.

Aunque cuestione la interferencia en la libertad de acción del individuo, Stuart Mill no evitó liderar la defensa del derecho a la igualdad en el ámbito de la vida familiar en favor de la emancipación de la mujer.

Para Galston,<sup>900</sup> si bien adherir a ciertas corrientes ideológicas u ortodoxias religiosas que violan los derechos humanos no garantiza la transferencia automática de valores discriminatorios a la descendencia, aumenta las posibilidades de que sean asimilados por ella. Por lo tanto, debe haber un límite. Mas allá de él, “la influencia familiar se convierte en una prisión y la pedagogía en un lavado cerebral”. Corresponde a la autoridad pública vigilar las fronteras entre la familia y el Estado, a fin de salvaguardar los instrumentos más eficaces y justificables para garantizar el respeto mutuo entre los sujetos. De acuerdo con la Teoría de las Soberanías Múltiples, el autor se opone al poder irrestricto de la familia o del Estado en la educación de la primera infancia. La vida social comprende diversas fuentes de autoridad y soberanía – individuos, progenitores, asociaciones, iglesias e instituciones estatales, por ejemplo – y no hay primacía de ninguna de ellas a todos los efectos y en todo momento.

Ni los ascendientes ni las instituciones estatales deben tener un poder irrestricto sobre la educación de los niños. También es necesario aclarar que todos han perdido la condición de referencia de cohesión y unidad que eran, en el pasado, incuestionables, lo que representa un avance de la autonomía personal, ya que las voluntades de todos(as) y cada uno(a) comenzaron a jugar un papel relevante<sup>901</sup>.

Como alternativa a los dos modelos descritos anteriormente, el “Estado “de los individuos” transfiere el control de la educación a educadores profesionales, evitando que la carga de valores que compone el aprendizaje se centre en las manos de la familia y el Estado.

En este sentido, desde la filosofía milliana, sus defensores cuestionan cualquier autoridad educativa que amenace la elección de niños y adolescentes entre estilos de

---

<sup>899</sup> STUART MILL, John. *A sujeição das mulheres*. 1ª ed., Le Books, ebook, s/p.

<sup>900</sup> GALSTON, William. Parents, Government and Children : Authority over Education in a Pluralist Liberal Democracy. In: *Law & Ethics of Human Rights*. Volume 5, Issue 2 2011, Article 3, p. 283- p. 305.

<sup>901</sup> CAMPS, Victoria. *La fragilidad de una ética liberal*. UAB, Barcelona, 2018, p. 101.

vida disputados o controvertidos. La mejor educación, en esta perspectiva, es la que mejora la elección futura sin inducir al estudiante a ninguna concepción de buena vida. Para Mill<sup>902</sup>, “todos los intentos por parte del Estado de influir en las conclusiones de sus ciudadanos en cuestiones controvertidas son malos”. La filosofía de milliana, sin embargo, no sólo se ocupa de la intervención estatal en las acciones de los sujetos. Su atención se dirige a todas las formas de coerción y presión que la sociedad puede ejercer sobre el individuo.

En la interpretación de Ruiz Sanjuán<sup>903</sup>, el objetivo de esta filosofía es evitar que los más variados puntos de vista y juicios sociales determinen la conducta de las personas, ya sea a través de la ley (cuando el Estado está obligado y legisla en cierto sentido), o a través de la opinión pública (no menos peligrosa y dañina para la libertad individual que la legislación estatal). Atenta a la individualidad de cada uno, el papel de la autoridad educativa es crear condiciones para que el niño, libre y racionalmente, adhiera, por sí mismo y frente a una diversidad de estilos de vida y formas de conducta, la que le parezca mejor.

También desde la perspectiva de esta teoría, toda educación pública debe respetar la vida privada de los niños y las familias, dejándolos, en la medida de lo posible, preservados o al menos no cuestionados<sup>904</sup>. Una educación basada en virtudes democráticas debería idealmente tener lugar en un contexto que respete o incluso afirme los compromisos privados de los niños, suponiendo que la afirmación de un conjunto de compromisos no interfiere con los asumidos por otros<sup>905</sup>. Por lo tanto, lo que se espera del poder estatal es la máxima neutralidad. Al ofrecer una variedad de perspectivas sin exponer su preferencia, el Estado promueve el juicio racional al tiempo que afirma su propia neutralidad ideológica.

Sin embargo, la idea de neutralidad parece insostenible. Ni el Estado ni la familia pueden evitar la transmisión de prejuicios o enseñar los valores básicos

---

<sup>902</sup> STUART MILL, John. *Sobre la libertad*. Trad. César Ruiz Sanjuán, Akal, Madrid, 2014, e-pub, s/p.

<sup>903</sup> STUART MILL, John. *Sobre la libertad*. Trad. César Ruiz Sanjuán, Akal, Madrid, 2014, e-pub, s/p.

<sup>904</sup> LEVINSON, Meira. 1997. Liberalism versus Democracy? Schooling Private Citizens in the Public Square. *British Journal of Political Science* 27, no. 3: 333-360, p. 337.

<sup>905</sup> LEVINSON, Meira. 1997. Liberalism versus Democracy? Schooling Private Citizens in the Public Square. *British Journal of Political Science* 27, no. 3: 333-360, p. 336.

dominantes del grupo social. El mismo lenguaje asimilado por el niño en el ambiente familiar crea una cierta realidad, interfiriendo en la concepción del mundo y en la formación de sus valores. El lenguaje actúa directamente en la construcción de lo conocido, afectando la elección del modo de vida<sup>906</sup>.

Incluso entre los liberales, la educación no está exenta de una discrepancia razonable. Algunos argumentan que los requisitos de la educación cívica establecidos por el Estado deberían ser mínimos – para algunos, reducidos a la lectura, la escritura y la aritmética<sup>907</sup> – reduciendo los debates democráticos y aumentando el control de los padres y madres sobre la escolarización. En la visión de sus defensores, la escolaridad pública más allá de este mínimo cívico constituye un ejercicio ilegítimo de la autoridad política. La ventaja del minimalismo cívico sería reducir las controversias que surgen de una sociedad plural, delegando en padres y madres la máxima autoridad para decidir en favor de su propia descendencia la mejor interpretación para la educación cívica<sup>908</sup>. Esto significa menos autoridad estatal de lo que la educación democrática propone, que se basa en la no represión y la no discriminación.

Sucede que, en un contexto de desigualdad y discriminación dentro de la escuela, el minimalismo cívico, además de restringir el acceso a diversas concepciones del bien, promueve la perpetuación de un determinado *habitus* – una práctica y saber práctico incorporado – inculcado por la familia, conspirando para fortalecer los bienes culturales dominantes y negar los valores disidentes. La neutralidad no puede ser reconocida como tal precisamente porque despliega valores y normas hegemónicas. La

---

<sup>906</sup> Esta idea se opone al representacionismo, para el cual el verdadero conocimiento (y mejor) refleja la realidad. Expresado por el uso del lenguaje, el representacionismo cree que es un medio de expresión que no interfiere con lo que se dice. Pero los críticos argumentan que el lenguaje no es un espejo de la realidad. Él crea la realidad. MACEDO, Elizabeth. A cultura e a escola. Pp. 13-39. In: MISKOLCI, Richard (Org.). *Marcas da diferença no ensino escolar*. EdUFCar, São Carlos, 2014, p. 28.

<sup>907</sup> No hay una definición del mínimo cívico. Es por ello que Gutmann argumenta que “Para justificar públicamente sus afirmaciones de que los ciudadanos democráticos tienen derecho a imponer una educación cívica por encima del mínimo, los minimalistas cívicos deben especificar con precisión cuál es el mínimo cívico y por qué lo es”. GUTMANN, Amy. *La educación democrática*. Trad. Águeda Quiroga, Paidós, Barcelona, 2001, p. 360.

<sup>908</sup> GUTMANN, Amy. *La educación democrática*. Trad. Águeda Quiroga, Paidós, Barcelona, 2001, p. 358.

naturalización de la dominación, implementada en ciertas estructuras sociales específicas, permite presentar como neutrales los valores que las sostienen<sup>909</sup>.

Sin renunciar al modelo liberal, Galston<sup>910</sup> defiende lo que él llama “libertad expresiva”. Para él, no todos los conjuntos de creencias y prácticas valoran la libertad. Para ciertas confesiones religiosas, cuya condición se establece por el nacimiento y otras circunstancias, es muy importante vivir según una identidad que se da y no se elige, y que está estructurada por obligaciones que no dependen de la aceptación individual. La capacidad de los progenitores para crear a sus hijos de una manera consistente con sus compromisos más profundos es un elemento esencial de la libertad expresiva. Permite que estos individuos y grupos vivan de una manera que otros considerarían como no libre, y esa es una condición previa para que el grupo familiar disfrute de una vida plena.

Resulta que, aunque reconocen la dificultad de asumir una postura neutral como ideal educativo, algunos liberales rechazan las críticas que ponen en tela de juicio la prevalencia de la libertad individual, resistiéndose a comprometerse con una educación en valores, o sea, una educación orientada a “la promoción de actitudes y disposiciones en los estudiantes, favorables a la transformación de su entorno en un medio más equitativo, democrático y digno para todas las personas que en él conviven<sup>911</sup>”.

Criticando el liberalismo milliano, Camps<sup>912</sup> reflexiona que no es suficiente reconocer el valor del pluralismo y la tolerancia. Aunque la existencia de varias opciones de vida igualmente legítimas haga necesario relativizar la moral, esto no autoriza un “todo vale”, una falta de límites. Debe haber algo más que acuse la existencia de comportamientos y modelos de vida menos aceptables debido a su carácter antidemocrático. Más que transmitir conocimientos, la educación debe formar una conciencia íntegra, que permita al sujeto prescindir de algunos modelos con base en una voluntad autónoma y emancipada. Esto requiere información, porque sin ella, no se

---

<sup>909</sup> BIROLI, Flávia. *Autonomía e desigualdades de gênero: contribuições do feminismo para a crítica democrática*. Editora Horizonte, Vinhedo, 2013, p. 153.

<sup>910</sup> Por ejemplo, “ser judío no siempre es (de hecho, generalmente no), entendido como una cuestión de elección”. GALSTON, William, Parents, Government and Children: Authority over Education in a Pluralist Liberal Democracy. *In: Law & Ethics of Human Rights*. Volume 5, Issue 2 2011, Article 3, p. 283-p. 305, p. 293.

<sup>911</sup> BERRÍOS-VALENZUELA, Llarella; BUXARRAIS-ESTRADA, María Rosa. Educación en valores: análisis sobre las expectativas y los valores de los adolescentes. *In: Educación y Educadores*. Vol. 16, N. 2, 244-264, p. 251.

<sup>912</sup> CAMPS, Victoria. *La fragilidad de una ética liberal*. UAB, Barcelona, 2018, p. 97-100.

elige libremente. Por supuesto, la información nunca es completamente objetiva y neutral. Educar, por lo tanto, es enseñar a procesarla y desenmascararla.

Así, Peces-Barba<sup>913</sup> afirma que la primera consiste en una postura activa, que equivale al pluralismo en el sentido normativo. El pluralismo, en el sentido empírico, se refiere a una variedad de confesiones, valores, grupos sociales, fuerzas políticas. En el sentido normativo, reconoce, asume y valora la variedad y la diferenciación. Esto no significa relativismo, sino “apertura a lo diferente, compromiso con la autocrítica, interés por la verdad, plena conciencia de las limitaciones del conocimiento y actitud antidogmática”. El pluralismo y la tolerancia permiten la convivencia de puntos de vista y concepciones diferentes, lo que no significa que no haya límites a lo tolerable. Se justifican cuando la tolerancia y el pluralismo dañan la dignidad y los derechos humanos.

El logro progresivo de la autonomía requiere un mínimo de discontinuidad entre la experiencia doméstica y escolar del niño, de modo que las oportunidades ofrecidas por el hogar y la cultura pública se complementen y no sean reproducidas por la escuela. El objetivo, en este caso, es permitir que el niño aprenda más sobre formas alternativas de vida<sup>914</sup>. De esta manera, hay que reconocer que, así como algunos valoran la libertad, hay quienes priorizan otras virtudes, que muchas veces entran en conflicto con aquella.

El actuar individual autónomo, fundamental para el pensamiento liberal de Stuart Mill, requiere un espacio de libertad personal, que justifique la aplicación de los derechos y garantías liberales. También exige un espectro significativo de opciones disponibles para los sujetos. Pero el hecho es que las expectativas sociales opresivas que combaten la pluralidad de ideas y la libertad de aprender limitan el pleno desarrollo de la persona, aunque técnicamente los individuos tengan libertad de elegir las opciones que se les ofrecen<sup>915</sup>. Aunque el sujeto sea libre para elegir su forma de vida ideal, es necesario establecer una relación más estrecha entre la buena vida y justicia y las virtudes que la rodean. Como argumenta Camps<sup>916</sup>, la justicia debe penetrar en la cotidianidad, la vida privada, es decir, en el trabajo, en el ocio y en las relaciones

---

<sup>913</sup> PECES-BARBA, Gregorio. *Educación para la ciudadanía y derechos humanos*. Espasa, Madrid, 2007, p. 139.

<sup>914</sup> BRIGHOUSE, Harry. *Sobre educação*. Trad. Beatriz Medina, UNESP, São Paulo, 2011, p. 22.

<sup>915</sup> MIGUEL, Luis Felipe. Autonomía, paternalismo e dominação na formação das preferências. In: *Opinião Pública*. Campinas, Vol. 21, n. 3, p. 601-625, p. 604.

<sup>916</sup> CAMPS, Victoria. *La fragilidad de una ética liberal*. UAB, Barcelona, 2018, p. 60.

personales, porque las esferas privadas y públicas no son mundos cerrados y autosuficientes.

Como se ve, las tres teorías se basan en medias verdades, porque el Estado, los progenitores y educadores tienen papeles importantes en el cultivo de la educación moral de los niños y adolescentes.

En vista de estas diferencias, Gutmann<sup>917</sup> propone un modelo particular de formación educacional pública a favor de la ciudadanía republicana, cuyos destinatarios son capacitados y motivados a participar en las políticas deliberativas de sus comunidades. Para ello, la autora presupone un acuerdo social en torno a dos principios: no represión y no discriminación. El principio de no represión “previene que el Estado, y cualquier grupo en su interior, utilicen la educación para restringir la deliberación racional entre concepciones competitivas de vida buena y buena sociedad”. Este principio es compatible con la inculcación de rasgos de carácter como la tolerancia religiosa y el respeto mutuo, algo que rechaza la idea de neutralidad en la escuela.

Ya el principio de no discriminación “impide que el Estado y los grupos de su interior nieguen a alguien un bien educativo en términos irrelevantes para la prosecución social legítima de ese bien”, evitando la exclusión de cualquier niño de la escuela. Ambos principios afirman la “libertad deliberativa y la autodeterminación comunitaria” en defensa de una reproducción social consciente.

Efectivamente, los sujetos no pueden participar plenamente en la formación de su sociedad política sin aprender a deliberar críticamente. Este es un reconocimiento derivado del Estado de los individuos. De ahí la importancia de la libertad de aprender, investigar y difundir el pensamiento como principio rector de la enseñanza (art. 206, II, CF) en consideración al principio de no represión.

En este sentido, no es posible contar con la plena participación si no se comprenden los valores esenciales de la democracia en general, cuyo reconocimiento deriva del Estado familiar. La diversidad social enriquece la vida de cada persona al ampliar la comprensión de las diferentes formas de vida. Comprender y tolerar otras formas de vida es una condición para vivir en una sociedad pluralista y enriquecer

---

<sup>917</sup> GUTMANN, Amy. *La educación democrática*. Trad. Águeda Quiroga, Paidós, Barcelona, 2001, p. 65 e ss.



nuestras propias vidas. Esto se traduce en la importancia del pluralismo de ideas y concepciones pedagógicas (art. 206, III, CF), que se alinea con el principio de no discriminación.

Los sujetos, por lo tanto, no pueden participar plenamente en una sociedad política si no tienen una conexión con sus propias comunidades democráticas, como deriva del Estado de las familias. De hecho, corresponde a la familia, junto con el Estado y el apoyo de la sociedad, promover el derecho a la educación (arts. 205 y 229, CF), garantizando el acceso a la cultura, la convivencia familiar y comunitaria, entre otros derechos (art. 227).

Proporcionar educación hoy es más deber y menos poder; es un compromiso<sup>918</sup>. Esta tarea, en la nueva configuración de la autoridad parental, consiste en garantizar la protección, los derechos y las libertades de los hijos a fin de promover su potencial creativo. Esto significa que la libertad de los titulares del poder jurídico de educar no se superpone con el interés superior de los titulares de derechos a la educación: los niños y adolescentes<sup>919</sup>.

Una concepción educativa democrática, como lo proyecta la Constitución, exige que las convicciones discriminatorias sean cuestionadas críticamente, lo que puede verse obstaculizado especialmente en el modelo privado del Estado de la familia, en vista de las restricciones que el modelo impone a la autoridad educativa escolar.

Las competencias de la autoridad educativa traen al debate la violencia doméstica y sexual contra mujeres, niños y adolescentes.

La dificultad para abordar temas relacionados con el género y la sexualidad en el ámbito escolar se debe a los obstáculos morales, religiosos e ideológicos impuestos por las familias e incluso por la escuela. Como ya se ha visto, la posibilidad de incluirlos en los programas escolares suscita una profunda controversia, teniendo en cuenta una supuesta soberanía familiar y la privacidad que implican estos temas, que otorgaría sólo a la familia la posibilidad de hablar de ellos.

---

<sup>918</sup> LÔBO, Paulo. *Direito Civil. Famílias*. vol. 5, 10ª ed., Saraiva, São Paulo, 2020, p. 312.

<sup>919</sup> BODIN de MORAES, MARIA Celina; NUNES DE SOUZA, Eduardo. Educação e cultura no Brasil: a questão do ensino domiciliar. In: *Autoridade parental: dilemas e desafios contemporâneos*. 2ª ed., Editora Focus, Indaiatuba, 2021, e-pub, s/p.

Sin embargo, el silencio de la escuela abre flancos para que niñas y niños sean víctimas, en la infancia o en la vida adulta, de situaciones de violencia doméstica, acoso y abuso sexual, como se verá a continuación

### **8.5 Violencia de género intrafamiliar contra las mujeres**

Brasil adoptó una tradición centrada en la familia, haciendo de su núcleo el principal lugar de acogida y responsable por resolver los problemas externos e internos del grupo. Pero no es posible ignorar que parte de ellos se origina en su interior. Un modelo tradicional de socialización y educación establece roles basados en la diferencia de sexo, que tienden a naturalizar la sumisión de los hijos y las mujeres a la figura paterna. Las supuestas diferencias atribuidas a la naturaleza facilitan el surgimiento de la violencia masculina, evidenciada en estadísticas que apuntan a mujeres, niños y adolescentes como víctimas de violencia intrafamiliar.

En la definición de Chauí<sup>920</sup>, la violencia “es un acto de brutalidad, abuso físico o psíquico contra alguien, y que caracteriza las relaciones intersubjetivas y sociales definidas por la opresión y la intimidación, el miedo y el terror”. La violencia “se opone a la ética porque trata a los seres racionales y sensibles, dotados de lenguaje y libertad, como si fueran cosas, es decir, irracionales e insensibles, mudos e inertes o pasivos”.

En relación con las mujeres, la violencia contra ellas es causada por una ideología producida y reproducida por hombres y mujeres y delimitada por el discurso masculino, convirtiéndose en un producto natural de la lógica social<sup>921</sup>. La dependencia, la subordinación y la pasividad están asociadas a diferencias biológicas que establecen comportamientos, roles y funciones sociales distintas en el ejercicio del poder, en la división social del trabajo, en las relaciones familiares, en el matrimonio, etc.

En el caso de las relaciones que se guían por la gramática sexual, la agresión, la intimidación, el ataque físico, el asesinato, entre otras, son conductas entendidas como violencia de género, lo que implica imponer la voluntad sobre el otro de manera no

---

<sup>920</sup> CHAUI, Marilena. Uma ideologia perversa. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 1999. Disponible en: [http://www1.folha.uol.com.br/fof/brasil500/dc\\_1\\_4.htm](http://www1.folha.uol.com.br/fof/brasil500/dc_1_4.htm). Recuperado el: 15 enero, 2022.

<sup>921</sup> CHAUI, Marilena. Participando do debate sobre mulher e violência. In: FRANCHETTO, Bruna; CAVALCANTI, Maria Laura V. C.; HEILBORN, Maria Luiza (Org.). *Perspectivas antropológicas da mulher*. 4, São Paulo: Zahar Editores, 1985.

consentida. Esto, además de la fuerza física, puede ocurrir a través del chantaje, la presión psicológica, el ataque moral o la restricción al ejercicio de derechos. Debe entenderse como una relación de dominación, en la que los roles establecidos para hombres y mujeres, que fueron consolidados en el curso de la historia por un régimen patriarcal, conducen a relaciones violentas<sup>922</sup>, porque no resultan de la naturaleza sino del proceso de socialización de los sujetos<sup>923</sup>.

La violencia de género puede ser practicada por un hombre contra otro y por una mujer contra otra. Por lo tanto, no es sinónimo de violencia contra la mujer. Pero en su versión más difundida<sup>924</sup>, la violencia es practicada por el hombre contra su pareja o ex pareja porque es mujer, independientemente de su clase, raza, religión, edad, etc. Se trata de cualquier conducta activa u omisiva de discriminación, agresión o coerción que tenga como víctima a la mujer, que le cause vergüenza, limitación, sufrimiento físico, sexual, moral, psicológico, social, político, económico o le provoque la muerte, y puede ocurrir tanto en espacios públicos como privados. La Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer la define como “cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado”.

La violencia de género puede ser doméstica e intrafamiliar. La doméstica involucra a miembros de una familia extensa o del núcleo, ya sea formada por consanguinidad o afinidad, y puede ocurrir dentro o fuera de la residencia. Por lo tanto, aunque viva separado, cualquier miembro de la misma familia puede cometer violencia contra otro. La intrafamiliar puede llegar a personas que, no siendo del mismo núcleo familiar, viven parcial o totalmente en el domicilio del agente agresor, como personas agregadas o prestadores de servicio<sup>925</sup>.

En una encuesta realizada por el Consejo Nacional de los Derechos de la Mujer, se observó que

---

<sup>922</sup> ALMEIDA TELES, Maria Amélia de; MELO, Mônica de. *O que é a violência contra a mulher*. 1ª ed., Brasiliense, São Paulo, 2017, e-book, s/p.

<sup>923</sup> En 2020, 230.160 mujeres denunciaron un (01) caso de violencia en 26 unidades de la federación brasileña. Esto significa que al menos 630 mujeres al día reportaron un episodio. Disponible en <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/anuario-2021-completo-v6-bx.pdf>. Recuperado el: 02 enero, 2022, p. 93.

<sup>924</sup> Disponible en: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/anuario-2021-completo-v6-bx.pdf>. Recuperado el: 2 enero, 2022, p. 96.

<sup>925</sup> B. SAFFIOTI, Heleieth I. *Gênero, patriarcado, violência*. 1ª ed., Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2004, p. 71.

“la práctica de la violencia doméstica y sexual surge en situaciones en las que una o ambas partes involucradas en una relación no “cumplen” los roles y funciones de género imaginados como “naturales” por la pareja. No se comportan, por lo tanto, de acuerdo con las expectativas e de compañero, o cualquier otro actor involucrado en la relación”<sup>926</sup>.

Se puede ver que la simple condición de hombre o mujer otorga a los individuos diferentes derechos, exponiéndolos a diferentes tipos de agresión.

La prevención de la violencia doméstica se ha convertido en un imperativo constitucional, al imponer al Estado el deber de garantizar la asistencia a la familia en la persona de cada uno de sus miembros, creando mecanismos para la inhibición de la violencia en el marco de sus relaciones (art. 226, §8º). Dicha violencia ya fue contemplada por la legislación penal, a través de la tipificación de los delitos de amenaza, lesión, homicidio, entre otros, protegiendo la libertad, la integridad física, la vida, etc. Sin embargo, no se tenía en cuenta el vínculo especial entre la víctima y el agente infractor y, sobre todo, el contexto familiar en el que se comete el delito. Hubo avances en el año 2004, cuando la Ley n.º 10.886 clasificó como violencia familiar la que se practicaba contra ascendiente, descendiente, hermano, cónyuge o pareja, o con quien el agente conviva o haya convivido, o incluso cuando se aproveche de relaciones domésticas, de convivencia u hospitalidad, habiendo, en estos casos, aumentado la pena por lesiones corporales.

Pero los parámetros que comenzaron a definir la violencia doméstica y familiar fueron establecidos solo en 2006 por la Ley Maria da Penha (Ley n.º 13.104), que la definió como cualquier acción u omisión contra la mujer basada en el género que le cause la muerte, lesiones, sufrimiento físico, sexual o psicológico y daño moral o patrimonial<sup>927</sup>.

---

<sup>926</sup> La Encuesta Nacional sobre las Condiciones de Funcionamiento de sus Comisarias Especializadas en Atención a la Mujer, realizada por el Consejo Nacional de los Derechos de la Mujer en conjunto con la Secretaría Nacional de Seguridad Pública, recopiló información acerca de casos para el año 1999, en el territorio nacional, en 267 comisarías de la mujer.

<sup>927</sup> En la última década, se han desarrollado políticas públicas a favor de los derechos humanos de las mujeres en las relaciones domésticas y familiares. Las mujeres víctimas de violencia cuentan con el apoyo y orientación en las Unidades Básicas de Salud (UBS), los Centros de Referencia para la Asistencia Social (CRAS), los Centros de Referencia Especializados de Asistencia Social (CREAS), orientación y asistencia legal en diversas ONG feministas, además de las Comisarías de Defensa de la Mujer, centros de defensa legal en la Defensoría Pública y Ministerios Públicos. El Consejo Nacional de

La experiencia indica que la violencia de género sigue un ciclo con fases bien definidas: tensión, agresión y luna de miel. Comienza con incidentes menores embarazosos que pueden convertirse en agresiones físicas. Más tarde, el arrepentimiento conduce a un equilibrio y, finalmente, a la reconciliación. En el curso de este proceso, los espacios de convivencia se vuelven cada vez más restringidos y pueden conducir a un desenlace fatal<sup>928</sup>. Efectivamente, la condición de vulnerabilidad de las mujeres también se refleja en las altas tasas de feminicidio. Los datos del Mapa de la Violencia 2015 de la ONU indican que Brasil ocupa el 5º lugar en el *ranking* mundial de feminicidio<sup>929</sup>.

En 2013, el Senado Federal instaló una Comisión Parlamentaria Mixta de Investigación<sup>930</sup> para investigar el fenómeno de la violencia contra las mujeres y la omisión de las autoridades públicas en su prevención y represión. El trabajo final concluyó que el

“feminicidio es la última instancia del control de la mujer por el hombre: el control de la vida y la muerte. Se expresa como una declaración irrestricta de posesión, equiparando a la mujer a un objeto, cuando es cometida por su pareja o ex pareja; como subyugación de la intimidad y la sexualidad de las mujeres, a través de la violencia sexual asociada con el asesinato; como destrucción de la identidad de la mujer, por mutilación o desfiguración de su cuerpo; como atentado contra la dignidad de la mujer, sometiéndola a torturas o tratos crueles o degradantes.”

Atendiendo la propuesta de esa Comisión, dos años después el legislador introdujo en el Código Penal el delito de feminicidio, convirtiéndolo en circunstancia

---

Justicia, órgano central del sistema judicial brasileño, también instituyó directrices y procedimientos para estructurar los Juzgados de Violencia Doméstica y Familiar contra la Mujer, para perfeccionamiento y debida aplicación de la Ley Maria da Penha.

<sup>928</sup> ALMEIDA TELES, Maria Amélia de; MELO, Mônica de. *O que é a violência contra a mulher*. 1ª ed., Brasiliense, São Paulo, 2017, e-book, s/p.

<sup>929</sup> En 2020, el país tuvo 3.913 homicidios de mujeres, de los cuales 1.350 se registraron como feminicidios, cuya edad de las víctimas varía, de forma más equitativa entre 18 y 39 años. Disponible en: [http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/MapaViolencia\\_2015\\_mulheres.pdf](http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf), [Consulta: 19/01/2021], p. 93.

<sup>930</sup> Informe final de la CPMI-VCM, 2013, Disponible en: [https://assets-compromissoeatitude-ipc.sfo2.digitaloceanspaces.com/2013/07/CPMI\\_RelatorioFinal\\_julho2013.pdf](https://assets-compromissoeatitude-ipc.sfo2.digitaloceanspaces.com/2013/07/CPMI_RelatorioFinal_julho2013.pdf). Recuperado el: 20 enero, 2021.

calificadora de asesinato (art. 121, § 2º, VI del Código Penal)<sup>931</sup> y añadiéndola también a la lista de crímenes atroces, como la violación, entre otros<sup>932</sup>.

Recientemente, el legislador amplió los tipos penales diseñados para proteger la salud mental de las mujeres, superando una idea de salud asociada solo con la dimensión corporal. Así, en 2021 se tipificaron los delitos de “persecución”, o *stalking*, y “daño emocional cometido contra las mujeres”. El primero consiste en: “perseguir a alguien, reiteradamente y por cualquier medio, amenazando su integridad física o psicológica, restringiendo su capacidad de movimiento o, de cualquier manera, invadiendo o perturbando su esfera de libertad o privacidad”.

La pena seguirá aumentando si el delito se comete “contra una mujer por razones de la condición ser del sexo femenino” (art. 147-A, *caput* e inc. II).

El segundo es causar daño emocional a la mujer, dañar y perturbar su pleno desarrollo o degradar o controlar sus acciones, comportamientos, creencias y decisiones, mediante amenazas, vejaciones, humillaciones, manipulación, aislamiento, chantaje, ridiculización, limitación del derecho de movilidad o cualquier otro medio que cause

---

<sup>931</sup> Art. 121. Mata a alguien: [...] Femicidio VI - contra la mujer por razones de condición de mujer; § 2ª Se considera que hay razones de condición jurídica y social cuando el delito implica: I - violencia doméstica y familiar; II - desprecio o discriminación contra la condición de la mujer.

<sup>932</sup> *La identidad de género* es el género con el que la persona se identifica. No se relaciona con el otro, sino con cómo se reconoce a sí mismo, independientemente de su órgano sexual biológico. *La orientación sexual* es el sexo por el cual la persona se siente atraída. Está relacionado con la preferencia sobre el otro. Puede ser heterosexual, homosexual, bisexual, etc. Entre los diferentes colectivos sexuales, hay travestis, transexuales y transgéneros. *Travesti*, expresión latinoamericana, puede ser un hombre o una mujer que no presenta identificación con su sexo biológico. Son individuos que no se sienten 100% pertenecientes a ninguno de los sexos. Al igual que los travestis, la *persona transgénero* no se identifica con su género biológico. La persona transgénero tiene un sexo, pero se identifica con el sexo opuesto y espera ser reconocida y aceptada como tal. Las mujeres trans son aquellas que han sido designadas como hombres, pero se reconocen como mujeres; Los hombres trans fueron designados mujeres al nacer, pero se reconocen a sí mismos como hombres. Antes de ser un factor de orientación sexual, es un factor de pertenencia cultural y social. Ser transgénero no implica un deseo de cambiar el sexo biológico, ni la existencia de atracción hacia el mismo sexo. Lo que hay es un conflicto de identidad de género. La transexualidad sería una “radicalización” del transgenerismo. El sentimiento de no pertenecer al género biológico es tan intenso que hay un rechazo para todo lo que caracteriza el sexo de nacimiento. Por lo tanto, el transexual desea cambiar su constitución biológica a través del cambio de sexo, y la cirugía es la única forma de sentirse plenamente identificado con la identidad de género a la que siente que pertenece pero que no se le ha atribuido biológicamente. Se diferencian del *cisgénero*, que se refiere a aquellos que se identifican con el género que se les atribuyó al nacer. Por ejemplo, una mujer cis es aquella persona designada como mujer y que se reconoce como tal. La orientación sexual es el sexo por el cual la persona se siente atraída. Está relacionado con la preferencia sobre el otro. Puede ser heterosexual, homosexual, bisexual etc. Disponible en: <https://br.mundopsicologos.com/artigos/ha-diferencas-entre-transgeneros-travestis-e-transexuais>. Recuperado el: 30 enero, 2022.

daño a su salud psicológica y autodeterminación (art. 147-B). Alineados con un concepto introducido por la Organización Mundial de la Salud, que considera la salud “un estado de completo bienestar físico, mental y social”, los nuevos crímenes protegen la libertad y la integridad mental de las mujeres, preservando su capacidad de autodeterminación.

La violencia doméstica también se practica contra personas que asumen el papel social de las mujeres, ya sean transgénero, transexuales u homosexuales. Incluso puede tener a otra mujer como sujeto activo de la conducta violenta<sup>933</sup>. Cambios sociales duraderos han establecido una crisis en la identidad heterosexual masculina. Gays, lesbianas, bisexuales, travestis y transexuales son diversas formas de vivir la masculinidad y la feminidad, diversas asociaciones que los individuos ponen en práctica en sus juegos sexuales<sup>934</sup>.

Si las mujeres son las mayores víctimas de agresión en el país, el panorama de vulnerabilidad es aún más grave para las personas trans y travestis. En general, la residencia es un lugar peligroso para ellas. Entre 2014 y 2017, el 49% de las agresiones denunciadas se cometieron en ese espacio<sup>935</sup>. Sin posibilidad de supervivencia en la familia, muchas trans y travestis recurren a la prostitución. En la calle, encuentran un ambiente marcado por una profunda violencia moral y física, siendo sometidas a agresiones transfóbicas cuya autoría es practicada en su mayoría por hombres – 67%.

Aunque la represión penal de la violencia contra las personas transexuales, transgénero y travestis carezca de una ley<sup>936</sup>, decisiones judiciales recientes han reconocido que los delitos de amenaza y lesiones corporales, ambos previstos en la Ley n.º 11.340/2006, y el delito de feminicidio también se aplican cuando se cometen contra

---

<sup>933</sup> Así lo reconoció el Tribunal Superior de Justicia el conflicto de competencia n. 88027 – “Sujeto pasivo de la violencia doméstica, objeto de esa ley, es la mujer. Un sujeto activo puede ser tanto hombre como mujer, siempre que se caracterice el vínculo de relación doméstica, familiar o afectiva”.

<sup>934</sup> Desde la perspectiva teórica de los estudios feministas, tanto el género como la sexualidad son construcciones sociales, culturales e históricas. Sin embargo, esta formulación no es ampliamente aceptada, especialmente con respecto a la sexualidad. En este contexto, los argumentos de la “naturaleza” parecen imponerse. LOPES LOURO, Guacira. Corpo, escola e identidade. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 25, n. 2, julho a dezembro de 2000, p. 59-75. Disponible en: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46833/29119>. Recuperado el: 04 febrero, 2021, p. 63.

<sup>935</sup> Según el Mapa de la Violencia de Género 2014-107. Disponible en <https://mapadaviolenciadegenero.com.br/lgbt/>. Recuperado el: 04 marzo, 2022.

<sup>936</sup> Existen los proyectos de ley del Senado n. 191 de 2017 y n. 8032/2014, que tienen como objetivo ampliar el alcance de la Ley Maria da Penha para combatir la violencia contra las personas que se identifican como integrantes del género femenino.

ellas<sup>937</sup>. Los juzgados tienen en cuenta que el género femenino de la víctima deriva de su libertad de autodeterminación, que se expresa por el nombre adoptado socialmente, por la forma de vestirse y como desea ser tratado en sus relaciones. Por lo tanto, aunque la alteración del registro de identidad o la cirugía de transgenitalización, por ejemplo, son instrumentos disponibles para que esas personas ejerzan plenamente y sin restricciones su libertad de elección, no son indispensables para que sean consideradas mujeres. Se entendió que “negar la incidencia de la Ley Maria da Penha, en esta hipótesis, es observar la doble fragilidad de la víctima – ser mujer y ser transgénero – sin garantizarle ninguna forma especial de tutela”<sup>938</sup>.

El Supremo Tribunal Federal contribuyó al avance de la protección de dichos colectivos al juzgar la Acción Directa de Inconstitucionalidad por Omisión n. 26, propuesta con el propósito de criminalizar todas las formas de homofobia y transfobia resultantes de delitos, agresiones, discriminación y homicidio motivados por la orientación sexual y/o identidad de género de la víctima. El Tribunal determinó que hubo inercia del Poder Legislativo en la edición de una ley para sancionar los actos discriminatorios cometidos contra los derechos fundamentales de la población LGBT+, decidiendo, por mayoría, que hasta que el Poder Legislativo emita una ley específica, la conducta homofóbica y transfóbica, real o supuesta, se encuadrará en los delitos previstos en la Ley n.º 7.716/89 – que tipifica los delitos de prejuicio de raza y color<sup>939</sup> – y, en el caso de homicidio intencional, son circunstancias que lo califican como un motivo torpe.<sup>940</sup>

La creación de una legislación específica para prevenir y sancionar la violencia contra la mujer y la tipificación del feminicidio han tropezado con una tendencia

---

<sup>937</sup> El Enunciado 46 del Foro Nacional de Jueces de Violencia Doméstica y Familiar contra las Mujeres (FONAVID), del Consejo Nacional de Justicia (CNJ), define que la Ley Maria da Penha debe aplicarse a las mujeres trans, independientemente del nombre de registro y la cirugía de reasignación sexual. (ENUNCIADO 46: *La ley Maria da Penha se aplica a las mujeres trans, independientemente del cambio de registro en el nombre y la cirugía de reasignación sexual, siempre que se configuren las hipótesis del artículo 5, de la Ley 11.340/2006*). (APROBADO en el IX FONAVID - Natal).

<sup>938</sup> Proceso 20171610076127 (TJDFT).

<sup>939</sup> Art. 1º Serán castigados de acuerdo con esta ley, Los delitos resultantes de discriminación o prejuicio de raza, color, etnia, religión u origen nacional.

Art. 20. Practicar, inducir o incitar a la discriminación o prejuicio de raza, color, etnia, religión u origen nacional.

Pena: reclusión de uno a tres años y multa.

<sup>940</sup> Disponible en: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=754019240>. Recuperado el: 30 enero, 2022.



creciente entre las organizaciones internacionales que, reconociendo que esos delitos se relacionan con la condición de género, han recomendado la creación y el fortalecimiento de leyes nacionales para combatir la tolerancia social hacia esos delitos<sup>941</sup>. Además de la punibilidad, la clasificación penal de tales conductas tiene como objetivo dar visibilidad a la violencia contra las mujeres, su dimensión y el contexto en el que ocurre, identificar obstáculos en la Ley Maria da Penha para evitar muertes previsibles y refutar las tesis que (co)responsabilizan a la víctima a través del escrutinio moral de su conducta. Es que las altas tasas de feminicidio suelen ir acompañadas de altos niveles de tolerancia en el entorno social.<sup>942</sup>

Aunque el fenómeno de la violencia doméstica atraviesa todas las clases y grupos raciales, el perfil preferido de las víctimas de feminicidio es el de las niñas y mujeres negras. Ellas representan más del 60% de las muertes en el período 2016-2020<sup>943</sup>, lo que pone de relieve la desigualdad étnico-racial. La investigación del Mapa de la Violencia de 2015 reveló que, en los últimos diez años, un período en que ya estaba vigente la Ley Maria da Penha, hubo una disminución del 9,6% en los asesinatos de mujeres blancas y un aumento del 54,8% en los asesinatos de mujeres negras.

Por lo tanto, es posible afirmar que tanto las normas de la Ley Maria da Penha como la tipificación penal del feminicidio no son suficientemente capaces de protegerlas<sup>944</sup>, es decir, la legislación presenta una brecha en términos interseccionales.

Los estereotipos construidos a lo largo de los siglos tuvieron una influencia decisiva en la construcción de las identidades negras. Es lo que Hills Collins<sup>945</sup> llamó,

---

<sup>941</sup> 57ª Sesión de la Comisión de las Naciones Unidas sobre la Situación de la Mujer (CSW) celebrada en Nueva York en 2013 y del Comité de las Naciones Unidas para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (CEDAW).

<sup>942</sup> Informe de violencia contra la mujer. Disponible en: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/violencias/feminicidio/>. Recuperado el: 20 enero, 2022.

<sup>943</sup> Entre las víctimas de feminicidio en el último año, 61,8% eran negras, 36,5% blancas, 0,9% amarillas y 0,9% indígenas. Entre las víctimas de los otros homicidios femeninos, 71% eran negras, 28% blancas, 0,2% indígenas y 0,8% amarillas. Disponible en: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/anuario-2021-completo-v6-bx.pdf>. Recuperado el: 02 enero, 2022, p. 98.

<sup>944</sup> Por lo tanto, la legislación presenta una brecha en términos interseccionales. La perspectiva interseccional se refiere a una teoría transdisciplinaria cuyo objetivo es captar las identidades y desigualdades sociales desde un enfoque integrado. La interseccionalidad se opone al enclaustramiento y a la jerarquización de los grandes ejes de diferenciación social: las categorías de sexo/género, clase, raza, etnia, edad, discapacidad y orientación sexual. Su enfoque no se limita al simple reconocimiento de la multiplicidad de sistemas de opresión que operan desde estas categorías. Postula su interacción en el análisis de la producción y reproducción de desigualdades sociales. BILGE, Sirma, Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogenè*. 2009/1 (n° 225), p. 70-88. Disponible en: <https://www.cairn.info/revue-diogene-2009-1-page-70.htm>. Recuperado el: 03 febrero, 2022, p. 70.

en relación con las mujeres negras afroamericanas, “imágenes de control” negativas, basadas especialmente en los estereotipos de la *mammy* (la madre negra), la matriarca, la *welfare mother* (madre dependiente de la ayuda social); la Jezabel, la *hoochie* o la prostituta. Tales imágenes manipulan ideas sobre la condición de las mujeres negras, de modo que el racismo, el sexismo, la pobreza y otras formas de injusticia social parecen naturales, normales e inevitables en su vida cotidiana, lo que en última instancia perpetúa su discriminación y opresión.

Incluso en la década de 1980, poco después de la aparición de las primeras comisarías especializadas, el Estado se alimentaba de la concepción universal de la mujer para evaluar y formular políticas públicas para combatir la violencia contra esta población<sup>946-947</sup>. Debido a las luchas contra la represión racial que comparten las mujeres y los hombres negros, algunas mujeres negras todavía se resisten a admitir que están oprimidas no solo por la sociedad blanca racista, sino también dentro de su propia comunidad. Por lo tanto, dice Loure<sup>948</sup>, “exacerbada por el racismo y las presiones de la impotencia, la violencia contra las mujeres y los niños negros se convierte en un estándar dentro de nuestras comunidades, un parámetro por el cual se puede medir la masculinidad”.

Crenshaw<sup>949</sup> enseña que, temiendo poner sus vidas privadas bajo el escrutinio y control de una fuerza policial comúnmente hostil, las mujeres negras a menudo son

---

<sup>945</sup> <sup>154</sup> HILL COLLINS, Patricia. *Pensamento feminista negro*. 1ª ed., trad., Jamile Pinheiro Dias, Boitempo, São Paulo, 2019, p. 136.

<sup>946</sup> AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade?* Coord. Djamila Ribeiro, Letramento; Justificando, 2018, p. 50.

<sup>947</sup> “El cisheteropatriarcado también reformula el confesionario de las misoginias contra las mujeres lesbianas, reestructurando la sistemática del sistema colonial moderno. Para el pensador decolonial Grosfonquel, el genocidio y el epistemicidio son estructuras modernas inseparables, como lo son el sexismo y el racismo. Por lo tanto, desde su concepción, si a las africanas y africanos en las Américas se les impidió pensar, orar o practicar sus fundamentos, sometiéndolos al racismo epistémico religioso y luego al racismo de color, el sexismo causó que las mujeres fueran quemadas como brujas en la inquisición, destruidas bajo la forma de bibliotecas de oralidad, en Europa. Los pueblos indígenas, siendo seguidores de la espiritualidad no cristiana del sistema mundo moderno colonial, fueron masacrados. Desde entonces, este modelo ha restaurado las prerrogativas cristianas, nacionalistas y racializadas del funcionamiento del mundo moderno y teóricamente responde a los problemas creados por sí mismo”. AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade?* Coord. Djamila Ribeiro, Letramento; Justificando, 2018, p. 34.

<sup>948</sup> LOURE, Audre. Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença. In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloisa (org.). *Pensamento feminista: Conceitos fundamentais*. P. 239-251, Bazar do Tempo, Rio de Janeiro, 2019, p. 244.

<sup>949</sup> WILLIAMS CRENSHAW, Kimberlé. *Cartografiando las márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color*. Disponible en: <https://www.scribd.com/document/404341123/Crenshaw>. Recuperado el: 02 febrero, 2022, p. 104.

reacias a recurrir a los organismos de seguridad. A pesar de la violencia familiar, el espacio doméstico se convierte en un refugio seguro contra las agresiones de una sociedad racista, suprimiendo así el debate sobre la violencia doméstica, su prevención y represión. En este contexto, el Estado está ausente no sólo por su ineficiencia, sino también por una persistente lógica colonial.

La ausencia de una articulación interseccional entre raza, clase y género en la teoría feminista e incluso en la producción afrocéntrica condujo a un escenario alarmante de violencia contra las mujeres negras. Existe un racismo estructural, legado de un pasado de esclavitud marcado por la violación sistemática de mujeres negras y otras formas de violencia por parte de los dueños de esclavos. Ciertamente, todas las mujeres son objeto de violencia sexual. Sin embargo, cuando se habla de mujeres negras, se debe tener en cuenta un segundo factor, que radica en el racismo. Luchar contra el machismo ignorando el racismo alimenta la misma estructura<sup>950</sup>.

Una variable esencial para nuestro estudio se refiere a la localización de los delitos que constituyen violencia doméstica y familiar. Más de la mitad de las mujeres fueron agredidas en su residencia<sup>951</sup>, es decir, la casa es un lugar de alto riesgo, porque una parte importante de los feminicidios es practicada por alguien que ha mantenido o mantiene una relación de afecto con la víctima. El crimen no es un hecho aislado, sino parte de un proceso cíclico continuo y creciente, compuesto por el abuso verbal, físico y sexual. Es decir, el espacio familiar, que debe ser un refugio para las familias, se convierte en el lugar donde la violencia doméstica tiene su mayor incidencia.

A pesar de los esfuerzos normativos, persisten las altas tasas de agresión contra las mujeres. Con el aislamiento social resultante de la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2 y la dificultad de denunciar la violencia debido al distanciamiento social, numerosos países han apuntado un crecimiento contra niñas y mujeres. Los registros de feminicidios en Brasil aumentaron un 22% en marzo y abril de 2020, cuando la

---

<sup>950</sup> RIBEIRO, Djamila. “É preciso discutir por que a mulher negra é a maior vítima de estupro no Brasil”. *El país*. 23/07/2016.

<sup>951</sup> STF, ADO n. 26. Disponible en: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/anuario-2021-completo-v6-bx.pdf>. Recuperado el: 02 enero, 2022, p. 98.

pandemia se extendió por todo el país y requirió medidas de contención por parte de las autoridades<sup>952</sup>.

El movimiento feminista desempeñó un papel fundamental en la lucha contra la violencia de género al llevar dicha discusión fuera de las esferas privada y familiar, convirtiéndola en un problema político y de salud pública que afecta directamente los derechos humanos de las mujeres, como se expresa en el artículo 6 de la Ley Maria da Penha<sup>953</sup>. Aunque el nuevo orden constitucional ha promovido cambios importantes en las relaciones parentales al consagrar diferentes modelos familiares y el principio de igualdad entre mujeres y hombres, el orden tradicional se resignifica permanentemente, remodelando estándares y valores sexistas, aunque sin eliminarlos, como afirma Bandeira<sup>954</sup>. Es decir, no vemos una ruptura efectiva con las viejas estructuras, las que ordenan y gobiernan las jerarquías y roles masculinos y femeninos a nivel familiar.

La Ley Maria da Penha fue una respuesta a esta forma particular de violencia, que deriva de la desigualdad de género. Ella incorpora al ordenamiento jurídico varios instrumentos que reconocen las singularidades del fenómeno de la violencia contra la mujer. Incluso el Supremo Tribunal Federal analizó la constitucionalidad de sus disposiciones a través de la Acción Directa de Inconstitucionalidad n. 4.424, como la prohibición de cualquier acuerdo, renuncia a la demanda, transacción y composición de daños en el curso del proceso judicial<sup>955</sup>. En su momento, el ministro Marco Aurelio destacó que la invisibilidad de la violencia doméstica se intensifica por las dinámicas privadas. De hecho, existe una profunda diferencia entre el número de víctimas de

---

<sup>952</sup> Según investigación realizada en 12 estados de la federación. Disponible en: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/06/violencia-domestica-covid-19-ed02-v5.pdf>. Recuperado el: 21 enero, 2022.

<sup>953</sup> BANDEIRA, Lourdes Maria. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 29, n. 2, p. 449-469, mai./ago. 2014. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/se/a/QDj3qKFJdHLjPXmvFZGsrLq/?format=pdf&lang=pt>. Recuperado el: 21 febrero, 2022, p. 453.

<sup>954</sup> BANDEIRA, Lourdes Maria. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. *Revista Sociedade e Estado*. Brasília, v. 29, n. 2, p. 449-469, mai./ago. 2014. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/se/a/QDj3qKFJdHLjPXmvFZGsrLq/?format=pdf&lang=pt>. Recuperado el: 21 febrero, 2022, p. 455.

<sup>955</sup> También en España se planteó la inconstitucionalidad del art. del 153.1, del Código Penal, que trataba de la violencia de género, “donde el sujeto pasivo será la que ‘sea o haya sido esposa, o mujer que esté o haya estado ligada a él (hombre autor del delito) por una análoga relación de afectividad aun sin convivencia’”. Las dudas de inconstitucionalidad de este artículo – ante el distinto tratamiento dado por su párrafo primero y segundo, en función de que el sujeto activo sea hombre o sea mujer - han sido resueltas por la Sentencia del Tribunal Constitucional 59/2008. Entendió el Tribunal que el artículo es constitucional porque su objetivo es combatir un abominable tipo de violencia que se genera en un contexto de desigualdad, es decir, la mayor pena no se explica en el sexo sino en la grave desigualdad que se manifiesta a través de este tipo de violencia. Pág. 22.

violencia de género contra las mujeres y las víctimas oficiales<sup>956</sup>. Esta imagen se refiere al fenómeno de la *metáfora del iceberg*, según la cual la mayoría de los casos de violencia quedarían por debajo de la línea de flotación del *iceberg*, haciéndolos social y oficialmente invisibles<sup>957</sup>. El ministro Carlos Aires<sup>958</sup> destacó que mantener los valores morales judeocristianos perpetúa la responsabilización de las mujeres por la violencia de la que son víctimas.

La Corte entendió que el delito de lesiones corporales cometido con violencia doméstica y familiar contra la mujer debe ser perseguido a través de acción penal pública incondicional, que no dependa de la instancia del ofendido. En la acción penal condicionada a la instancia se consideró insuficiente la protección del Estado, ya que es incapaz de remediar la situación de desequilibrio de facto de las mujeres en relación con otras víctimas del mismo tipo penal.

Está claro que la familia no es sólo un espacio de afecto. Más que conflictos que surgen de diferencias de necesidad, valores, opiniones o deseos, las discrepancias en familia pueden representar, para muchas, espacios de peligro.

La Constitución Federal impone al Estado el deber de garantizar la asistencia a la familia en la persona de cada uno de los que la integran, creando instrumentos para prevenir la violencia dentro de sus relaciones. El precepto está en línea con la norma, que considera la entidad familiar la base de la sociedad. Desde este punto de vista, es deber del Estado garantizar la asistencia a la familia en la figura de cada uno de sus componentes, creando mecanismos para frenar la violencia dentro de ella. Por lo tanto, no parece que el Legislador haya defendido el mantenimiento de esa entidad a cualquier precio.

En 2021 se expidió la Ley n.º 14.164, que crea la Semana Escolar para Combatir la Violencia contra las Mujeres, a realizarse en marzo en todas las escuelas públicas y

---

<sup>956</sup> Las estimaciones del Instituto de Investigación Económica Aplicada (IPEA) de 2014 muestran que alrededor de 527.000 personas son violadas en Brasil cada año. De estos casos, sólo el 10% se denuncian a la policía. En Suecia, por ejemplo, que tiene una de las leyes europeas más estrictas para combatir la violencia sexual, el número de denuncias oficiales de violación es un 150% más alto que en Brasil. Disponible en: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2017/03/relatorio-pesquisa-vs4.pdf>. Recuperado el: 3 marzo, 2022, p. 36.

<sup>957</sup> GRACIA, Enrique. Violencia doméstica contra la mujer el entorno social como parte del problema y de su solución. In: FARIÑA, Francisca; ARCE, Ramón; BUELA-CASAL, Gualberto (eds.). *Violencia de Género. Tratado psicológico y legal*. Biblioteca Nueva, Madrid, 2013, p. 73.

<sup>958</sup> ADI 4.424, <https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=245474001&ext=.pdf>.

privadas de educación básica. El objetivo de la semana es promover actividades para difundir el conocimiento sobre la Ley Maria da Penha y los mecanismos de asistencia y denuncias existentes contra la violencia doméstica; integrar a la comunidad en la lucha contra la violencia contra las mujeres; capacitar a los educadores; promover la reflexión crítica entre los estudiantes, los profesionales de la educación y la comunidad escolar sobre la prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres; entre otros fines. La nueva ley también incluye, en el currículo de la educación básica, contenidos sobre derechos humanos y prevención de todas las formas de violencia contra niños, adolescentes y mujeres.

La represión de la violencia de género practicada en el seno de la familia se sobrepone al mantenimiento del orden familiar en la medida en que obliga al Estado a proteger a cada uno de sus miembros. Este fin tiene como bien jurídico al ser humano, más concretamente a la mujer, y no a la familia.

Efectivamente, restringir la violencia que ocurre en el espacio doméstico a un asunto privado y a la responsabilidad del núcleo familiar perpetua un orden desigual. Para enfrentar este escenario, son necesarias medidas que, además de la ley, requieren políticas educativas públicas. En este sentido, argumentó la ministra Rosa Weber<sup>959</sup> que, desde el Estado social de Derecho, se percibió que la ausencia de los poderes públicos era insuficiente para promover eficazmente la igualdad. Bienes escasos requieren actitudes positivas.

La situación especial de las mujeres víctimas de violencia exige una reacción especial de las autoridades públicas. Aunque el mundo haya evolucionado en términos de igualdad de género y las niñas tengan más acceso a la educación, esto no ha garantizado que las mujeres no sufran una fuerte violencia y discriminación. El patriarcado, que impregna las instituciones, se refleja en la escuela, reproduciendo la cosificación de las mujeres. Una educación centrada en la igualdad de género permite la construcción de otras masculinidades y feminidades, previniendo dicha violencia.

### **8.5.1 Violencia sexual intrafamiliar contra los niños**

---

<sup>959</sup> ADI 4.424, <https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=245474001&ext=.pdf>.

La familia presupone afecto, comunión y solidaridad. Por lo tanto, parece incompatible asociarlo con la idea de violencia y dominación. Pero el entorno familiar es un espacio privilegiado para la práctica de todo tipo de violencia contra los niños, incluida la violencia sexual. La violencia doméstica contra la descendencia ocurre a través de actos de omisión o comisión practicados por miembros de la familia o responsables.

La sexualidad implica un conjunto de comportamientos que abarcan la búsqueda de la satisfacción personal, yendo más allá de los factores biológicos y genitales, estando directamente relacionados con factores genéticos y culturales<sup>960</sup>. Al ser una parte integrante de todos los seres humanos, la sexualidad es fundamental para el bienestar personal, interpersonal y social.

El deseo sexual también se expresa entre los niños. Sin embargo, es el papel de la persona adulta establecer límites entre el afecto y el sexo, atendiendo el desarrollo sexual regular de los menores. Pero la dominación del género, la clase social y la franja de edad contribuye a la manifestación de abusadores y explotadores. La vulnerabilidad del niño y su dificultad para reaccionar ante los ataques de personas adultas – o incluso adolescentes – son condiciones que favorecen estos eventos<sup>961</sup>. El abuso sexual es un fenómeno que nace, por lo tanto, de relaciones desiguales de poder.

Clasificado como violencia de género intrafamiliar y doméstica, el abuso puede ocurrir a través de actos de omisión o comisión practicados por familiares o tutores. Existe, por una parte, una transgresión del poder/deber de protección que concierne a la persona adulta, cuya conducta es capaz de causar dolor o daño de naturaleza física, sexual y/o psicológica. Por otro lado, ocurre la cosificación de la infancia, al negar al

---

<sup>960</sup> MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; ARANHA, Maria Salete Fábio. *Relatos de professores sobre manifestações sexuais de alunos com deficiência no contexto escolar*. Interação em Psicologia, Curitiba, out. 2005. ISSN 1981-8076. Disponible en: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3290/2634>. Recuperado el: 09 mayo, 2022, p. 1.

<sup>961</sup> COIMBRA LIBORIO, Renata Maria; MONTEIRO DE CASTRO, Bernardo. Abuso, exploração sexual e pedofilia: as intrincadas relações entre os conceitos e o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes. Pp. 19-42. In: UNGARETTI, Maria América. *Criança e Adolescente. Direitos, Sexualidades e Reprodução*. 1ª, Associação Brasileira de magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude (ABPM), São Paulo, 2010, p. 20.

niño el derecho a ser tratado como una persona en una condición particular de desarrollo<sup>962</sup>.

Por lo tanto, la incompatibilidad entre familia y violencia es sólo aparente. Durante mucho tiempo ella estuvo oculta porque el propio Estado estaba prohibido de interferir en las relaciones mantenidas en la esfera familiar. Al establecerse en la familia, la violencia subvierte el orden natural de cuidado que los padres y las madres deben a la descendencia, creando una fisura emocional que, a menudo, compromete las estructuras emocionales que constituyen la base familiar, esencial para la vida social saludable del individuo<sup>963</sup>.

El abuso sexual y el maltrato infantil solo comenzaron a discutirse en 1860. En aquella época los estudios ya revelaron que, además de darse en el contexto de fábricas, minas y establecimientos escolares, los abusos también ocurrían dentro de las familias<sup>964</sup>.

En la violencia sexual contra el niño o adolescente se produce, por un lado, una transgresión del poder/deber de protección que le corresponde a la persona adulta, causando dolores o daños de carácter físico, sexual y/o psicológico. Por otro lado, se “cosifica” el sujeto, al negarse a los niños y adolescentes el derecho a ser tratados como personas en una condición particular de desarrollo<sup>965</sup>. Esto ocurre a menudo a través del dominio sobre los otros sujetos que se encuentran en el territorio del patriarca, como expresa Safiotti<sup>966</sup>.

Esa violencia puede cometerse mediante el abuso sexual y la explotación sexual comercial. Implican la utilización de un niño o adolescente para la satisfacción sexual de un adulto o incluso de un adolescente, que comprende una serie de situaciones, como

---

<sup>962</sup> AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. A. *Violência de pais contra filhos: a tragédia revisada*. São Paulo: Cortez, 1998, p. 32.

<sup>963</sup> YOUKIO MISAKA, Marcelo. *Violência sexual infantil intrafamiliar: uma visão interdisciplinar*. Dissertação, UENP, 2014, p. 10.

<sup>964</sup> ADED, Naura; DALCIN, Bruno; MORAES, Tlavane, CAVALCANTI, Maria. Abuso sexual em crianças e adolescentes: revisão de 100 anos de literatura. *Rev. Psiq. Clín.* 33 (4); 204-213, 2006, p. 205. Un estudio realizado en los Estados Unidos en 1994 revela que del 85% al 90% de los pacientes con trastornos psiquiátricos fueron víctimas de algún tipo de abuso infantil, con un predominio del abuso sexual.

<sup>965</sup> AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. A. *Violência de pais contra filhos: a tragédia revisada*. São Paulo: Cortez, 1998, p. 32.

<sup>966</sup> B. SAFFIOTTI, Heleith I. *Gênero, patriarcado, violência*. 1ª ed., Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2004, p. 73.



caricias, manipulación de genitales, explotación sexual, “voyeurismo”, pornografía, acoso sexual<sup>967</sup>, violación, incesto, exhibicionismo y el acto sexual, con o sin penetración. El abusador “aprovecha el despertar de la sexualidad del niño para consolidar la situación de encubrimiento”<sup>968</sup>, lo que puede suceder con o sin contacto físico.

La situación es más grave en relación con el abuso sexual. A diferencia de lo que se supone en relación con el agresor – generalmente considerado un psicópata o con un pasado criminal – se trata de una persona común, de inteligencia promedio o superior al promedio. Incluso puede ser un represor y un moralista, cuyos artificios se prestan para dar rienda suelta a su conducta perversa. El niño sabe, confía y a menudo ama este sujeto<sup>969</sup>. Esta descripción se refiere a una de las modalidades más frecuentes de violencia sexual, esto es, el abuso intrafamiliar.

La familia es un tipo específico de grupo social cuyos miembros están unidos por lazos de parentesco. En gran medida, está determinada por normas culturales, estando inscrita en un cierto universo ideológico. Desde el reconocimiento de las relaciones entre sexo y reproducción, todas las sociedades han instituido algún tipo de regulación del matrimonio, de modo que los miembros de esta agrupación perturben lo menos posible la armonía y la cooperación intrafamiliar. Estas reglas se conocen como “regulaciones del incesto”<sup>970</sup>.

El abuso sexual intrafamiliar, generalmente el incesto<sup>971</sup>, es una de las modalidades de esta violencia, que se caracteriza por el vínculo familiar que une a la persona abusiva con la abusada o por la existencia de una relación de responsabilidad

---

<sup>967</sup> Caracterizada por una propuesta de contacto sexual, cuando se utiliza la posición de poder del agente sobre la víctima, que es chantajeada y amenazada por el agresor. ABRAPIA – Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência. *Abuso sexual – mitos e realidade*. Petrópolis: Autores & Agentes & Associados, 3ª Ed., Abrapia, 2002.

<sup>968</sup> ABRAPIA – Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência. *Abuso sexual – mitos e realidade*. Petrópolis: Autores & Agentes & Associados, 3ª Ed., Abrapia, 2002.

<sup>969</sup> Puede ser extrafamiliar cuando es practicado por alguien que el niño conoce y en quien confía, como educadores, sacerdotes médicos, pastores, entre otros. ABRAPIA – Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência. *Abuso sexual – mitos e realidade*. Petrópolis: Autores & Agentes & Associados, 3ª Ed., Abrapia, 2002, p. 22.

<sup>970</sup> COHEN, Claudio. *O incesto, um desejo*. 2ª ed., Blucher, e-book, s/p.

<sup>971</sup> El incesto puede constituir, en Brasil, un delito de “violación de personas vulnerables”, es decir, tener conjunción carnal o practicar otro acto libidinoso con menor de 14 (catorce) años (art. 217, A, del Código Penal brasileño).

entre ambas – padres, padrastros, tíos, abuelos<sup>972</sup>. Su prohibición es un factor que estructura la psiquis y su objetivo es organizar la vida afectiva y cognitiva, permitiendo la integración del sujeto en la cultura y sociedad en la que vive. Este propósito requiere mecanismos eficaces que eviten relaciones de esta naturaleza, incluso mediante el establecimiento de leyes civiles y penales<sup>973</sup>, impidiendo el matrimonio entre miembros de la misma familia.

El incesto – lo que se considera impuro, opaco, no casto – presupone la relación sexual ilícita entre personas unidas por lazos de parentesco, afinidad o adopción. La mayoría de los delitos de abuso sexual son, por regla general, cometidos contra niñas, y ocurren en circunstancias conocidas por las víctimas, teniendo como autores principales a personas de su círculo íntimo y que tienen una jerarquía moral, económica y disciplinaria sobre ellas<sup>974</sup>. Se trata, por lo tanto, de una violencia que provoca desigualdades de generación y género.

El artículo 227 § 4º de la CF se impuso al establecer que la ley castigará severamente el abuso, la violencia y la explotación sexual de niños y adolescentes. En este sentido, el Código Penal tipifica como delito de violación de personas vulnerables el tener conjunción carnal o practicar otro acto libidinoso con menor de 14 (catorce) años (art. 217-A). También es responsable del mismo delito quien cometa cualquier acto libidinoso o conjunción carnal con una persona que no tenga la percepción para la práctica del acto o que no pueda ofrecer resistencia, de acuerdo con el §1º.

El Estatuto de la Niñez y la Adolescencia prescribe, en su art. 13, que los casos de sospecha o confirmación de maltrato contra niños o adolescentes se comunicarán obligatoriamente al Consejo Tutelar de la respectiva localidad, sin perjuicio de otras medidas legales. También establece que, ante la posibilidad de abuso sexual impuesta por los padres o tutores, la autoridad judicial puede determinar, como medida cautelar, la expulsión del agresor de la vivienda común (art. 130).

---

<sup>972</sup> ABRAPIA – Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência. *Abuso sexual – mitos e realidade*. Petrópolis: Autores & Agentes & Associados, 3ª Ed., Abrapia, 2002, p. 13.

<sup>973</sup> Art. 1521 del Código Civil y art. 226 del Código Penal. El Código Penal no tipifica como delito el incesto, pero lo considera una pena agravante de los delitos contra las costumbres.

<sup>974</sup> El 83% de las violaciones de niños y adolescentes de 0 a 9 años son cometidas por agentes conocidos de la víctima y más del 60% de los delitos ocurren en las residencias de las víctimas. Entre los niños de 0 a 4 años, el porcentaje alcanza el 70%. Disponible en <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/anuario-2021-completo-v6-bx.pdf>. Recuperado el: 02 enero, 2022, p. 221.

Las consecuencias de la violencia sexual son graves: transforma las relaciones socioafectivas entre niños, adolescentes y adultos en relaciones genitalizadas, erotizadas, comerciales y criminales; puede causar confusión entre los límites intergeneracionales; puede promover la pérdida de la legitimidad y autoridad de los adultos agresores; y desvirtúa la naturaleza de las relaciones socialmente definidas. Según Faleiros<sup>975</sup>, de protectoras, afectivas, solidarias, democráticas, liberadoras, amorosas y socializadoras, las relaciones entre adultos agresores y niños y adolescentes víctimas se vuelven de desamparo, agresivas, narcisistas, dominantes, dependientes, perversas y desestructuradas. También despierta la sexualización y la seducción en la víctima maltratada.

Los resultados son siempre perjudiciales, incluso si la víctima no es consciente de ello, ya que imponen un grado de estrés, desencadenando reacciones obsesivas, fóbicas, psicossomáticas y trastornos psicóticos. El incesto también es una violación contra la familia, ya que, además de la desorganización psíquica que causa en la víctima, atenta contra el matrimonio, el estado de filiación y la estructura familiar<sup>976</sup>.

Aunque sea una práctica que se lleva a cabo en todo el mundo, faltan datos nacionales e internacionales que indiquen con precisión el grado de violencia sexual contra niños y adolescentes. Como el hogar es un espacio privado, el abuso suele estar envuelto en un clima de secreto familiar. El vínculo de consanguinidad o afinidad genera una indulgencia entre los miembros de la familia que encubre los abusos, lo que lleva a altos índices de impunidad del abusador.

Es común que la defensa de la institución familiar impida a las madres de denunciar el abuso perpetrado por adultos contra sus propios hijos<sup>977</sup>. Así, este silencio también dificulta la obtención de números y otros datos que faciliten su represión<sup>978</sup>.

---

<sup>975</sup> FALEIROS, V. de P. A violência sexual contra crianças e adolescentes e a construção de indicadores: a crítica do poder, da desigualdade e do imaginário. In: LEAL, M. de F.P.; CÉSAR, M. A. (Org). *Indicadores de violência intrafamiliar e exploração sexual comercial de crianças e adolescentes*. Brasília: CECRIA, 1998, p. 9-28.

<sup>976</sup> COHEN, Cláudio. *O incesto, um desejo*. 2ª ed., Blucher, e-book, s/p.

<sup>977</sup> Safiotti niega que exista una supuesta complicidad de las mujeres en su silencio frente a la violencia machista, porque su acuerdo con la agresión masculina requeriría que tuvieran el mismo poder que lucen los hombres. Sin embargo, argumenta, “las mujeres solo pueden ceder, no dar su consentimiento”. B. SAFFIOTTI, Heleieth I. *Gênero, patriarcado, violência*. 1ª ed., Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2004, p. 80.

Como regla general, la relación adulto-niño es complementaria e igualitaria. El respeto de los derechos de cada miembro es un requisito indispensable para una adecuada vida familiar y desarrollo infantil. En esta relación, madres y padres tienen las prerrogativas garantizadas por la autoridad parental. Pero en el caso del abuso sexual, se convierten en un instrumento para controlar al niño. La responsabilidad presupone poder. Lo contrario también es cierto. Así como la responsabilidad sin poder conduce a la impotencia, el poder sin responsabilidad puede conducir a la arbitrariedad. En la relación incestuosa, el niño asume la responsabilidad, pero no tiene el poder; el adulto, aunque tiene poder, no asume la responsabilidad<sup>979</sup>.

A menudo, estas familias escapan al control social, dada su capacidad de cerrarse en relación con el entorno. En este sentido, Perrone y Nannini<sup>980</sup> afirman que la internalización de reglas y modelos restrictivos en comportamientos y relaciones requiere una interacción con el entorno, que sirve como instancia normativa y normalizadora, es decir, la apertura de la célula familiar y su permeabilidad con el exterior limitan el predominio de sistemas disfuncionales.

Por lo tanto, aunque la familia es responsable por el desarrollo integral del niño, interviniendo socialmente de manera positiva, parte de este segmento se comporta de forma ambigua, porque en la medida en que condena la educación sexual, abre una brecha para que los niños y adolescentes convivan con el fenómeno de la violencia sexual en las relaciones familiares privadas.

Más allá del papel de identificación y denuncia, la escuela juega un papel relevante en la prevención de esta forma de violencia al abordar el tema a lo largo de la trayectoria escolar de los niños y adolescentes. La caída en el rendimiento escolar, las tendencias al aislamiento, la automutilación, entre otras conductas, son señales a los profesores y otros actores acerca de una posible sujeción del estudiante al abuso sexual, que exigen la intervención del poder estatal para actuar en su protección. La escuela es

---

<sup>978</sup> SANTOS, Benedito Rodrigues dos. *Guia de referência: construindo uma cultura de prevenção à violência sexual*. Childhood/Instituto WCF-Brasil/Prefeitura da cidade de São Paulo, São Paulo, p. 32/33.

<sup>979</sup> PERRONE, Reynaldo; NANNINI, Martine. *Violencia y abusos sexuales en la familia*. Un abordaje sistémico y comunicacional, 1ª ed., Paidós, Buenos Aires, 1997, p. 106-108.

<sup>980</sup> PERRONE, Reynaldo; NANNINI, Martine. *Violencia y abusos sexuales en la familia*. Un abordaje sistémico y comunicacional, 1ª ed., Paidós, Buenos Aires, 1997, p. 110.

el lugar donde la violencia se puede percibir más fácilmente, porque es el único espacio al que los niños y adolescentes asisten regularmente fuera del círculo familiar.

En palabras de Archard<sup>981</sup>, es una “trágica ironía” que los mismos hábitos de obediencia que instruyen a evitar extraños hacen que sea más fácil para los adultos explotar sexualmente a los niños. Las víctimas de abuso sexual a menudo afirman que han sufrido agresiones porque se les ha enseñado a respetar a los adultos. Para protegerlas del abuso, es necesario empoderarlos para que digan que no.

Si los niños y adolescentes deben aprender a decir no como forma de rechazar la violencia sexual intrafamiliar, dicha orientación no debe limitarse a la orientación de padres y madres. Corresponde a la escuela, a través del instrumento apropiado, educar en lo que respecta a sexualidad, instruir a los niños y adolescentes en este sentido.

## 8.6 Resumen del capítulo

Sólo en el siglo XX los niños y adolescentes asumieron la condición de sujetos de derecho. Hoy en día se apoyan en la doctrina de la protección integral, que se guía por el interés superior de los niños y adolescentes, el reconocimiento de su autonomía progresiva y el derecho a participar y ser escuchados en lo que les concierne. La Constitución de 1988 incorporó la misma doctrina, que fue replicada en el Estatuto del Niño y del Adolescente.

También tuvo repercusiones en el derecho de familia, modificando las relaciones de poder entre progenitores e hijos, que hoy se guían por el interés superior del menor. En efecto, la constitucionalización del derecho civil ha puesto fin al carácter autoritario que caracterizaba al poder paternal regulado por el Código Civil de 1916. Así, aunque titulares de la autoridad parental, madres y padres deben respetar las inclinaciones y aspiraciones naturales de la prole, reconociendo su capacidad y acogiendo sus decisiones de carácter existencial en la medida de su discernimiento.

Este entendimiento también debería influir en el régimen de capacidades regulado en el Código Civil, ya que el criterio de la edad sólo debería aplicarse en la toma de decisiones asociadas a situaciones jurídicas patrimoniales. Cuando se trata de

---

<sup>981</sup> ARCHARD, David. *Children: Rights and Childhood*. Routledge, London, 1993, p. 78.

opciones existenciales, es necesario prestigiar el ejercicio de la autonomía de los niños y adolescentes, apostando desde entonces por el pleno desarrollo de su personalidad.

Desde una perspectiva democrática, no hay lugar para una lectura conservadora que priorice la libertad de padres y madres sobre el interés superior de hijos e hijas, incluso en el proceso educativo formal. Aunque defienda un determinado modo de vida, la autoridad paterna no debe privar a los niños del derecho a conocer otras posibilidades de la “buena vida” que ofrece la escuela, aparte de las que se experimentan en el ámbito familiar.

Las familias conservadoras tienden a reproducir profundas desigualdades de género en el proceso educativo de su prole. La educación que naturaliza la sumisión de los menores y las mujeres a la figura masculina facilita la producción de violencia doméstica y sexual.

## **CAPÍTULO 9 – LA AUTONOMÍA PROGRESIVA DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE**

---

Como se vio en el capítulo anterior, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño de 1989 fue responsable de numerosos avances en el tratamiento jurídico de los niños, niñas y adolescentes, cambiando una visión tradicional del menor como objeto de protección.

Antes de firmar y ratificar la Convención de 1989, Brasil ya había abrazado implícitamente la doctrina de la protección integral al inscribir los principios del interés superior del niño y de la prioridad absoluta en la Constitución de 1988 e imponer a la familia, al Estado y a la sociedad el deber de asegurar, con absoluta prioridad, los derechos fundamentales de los niños, con miras a garantizarles las condiciones necesarias para su pleno desarrollo. A nivel infra constitucional, el ECA combina normas de derecho sustantivo y procesal para garantizar la plena protección a sus destinatarios.

Si bien los niños y adolescentes son personas en un peculiar estado de desarrollo, este conjunto de normas revela un sistema de protección que otorga a los menores los mismos derechos fundamentales conferido a las personas adultas. Corresponde a los padres y madres, a través de la autoridad parental, decir lo que es mejor para los menores. Ahora bien, ¿cuál sería el límite de la autoridad parental dada la progresiva autonomía del menor?

### **9.1 Autonomía privada**

La autonomía es una facultad personal socialmente valorada y deseada en el proceso de maduración del sujeto. Implica la capacidad de alguien de determinar su propio comportamiento, de autorregular sus intereses, y se fundamenta en la concepción del ser humano como agente moral, investido de razón, capaz de tomar decisiones sobre lo que le conviene. La autonomía es uno de los elementos primordiales de la libertad, esencial para ello, ya que permite al sujeto orientarse según sus elecciones. Significa el reconocimiento de que corresponde a cada persona, y no al Estado ni a ninguna

institución pública o privada, tener el poder de decidir sobre su propia vida, siempre que ello no perjudique los derechos de terceros<sup>982</sup>.

Se afirma, por tanto, que sólo puede entenderse en una perspectiva relacional entre objetividad y subjetividad. Esto significa que la autonomía ya no está destinada a la seguridad de la voluntad individual ejercida indiscriminadamente. Su papel, en la actualidad, es orientar las relaciones sociales, para que el reconocimiento recíproco de la condición de sujetos posibilite que la sociedad goce democráticamente de esferas autónomas de desarrollo personal. La dimensión intersubjetiva de la libertad implica el elemento de solidaridad entre sujetos, que se fundamenta en la convivencia y la reciprocidad, es decir, el respeto a la esfera jurídica de los demás, en consideración a la igualdad<sup>983</sup>. Teniendo en cuenta esta amplia posibilidad de elección, existe, en el proceso autonómico, una especie de “vacío” que debe ser garantizado por ley, para que pueda ser llenado por el sujeto<sup>984</sup>.

Las cuestiones relativas a la autonomía privada se refieren al reconocimiento de los efectos producidos por la voluntad privada, como, por ejemplo, el carácter abusivo de un contrato, la validez de un testamento o la capacidad necesaria para realizar un acto de disposición del propio cuerpo. En este sentido, la autonomía privada se remonta a las doctrinas individualistas liberales que situaban la voluntad en el centro del ordenamiento jurídico, otorgando al sujeto la potestad de regular sus relaciones patrimoniales. La patrimonialidad tenía un valor en sí misma, otorgando a la autonomía patrimonial privada la condición de principio fundamental en un sistema en el que la personalidad se reconocía únicamente como atributo del individuo patrimonial. Implicaba una noción de autonomía ilimitada, capaz de garantizar jurídicamente un sistema económico de circulación de bienes y acumulación de riqueza, inmune a la

---

<sup>982</sup> SARMENTO, Daniel. *Direitos fundamentais e relações privadas*. Lumen Juris, Rio de Janeiro, 2004, p. 188.

<sup>983</sup> BODIN DE MORAES, Maria Celina, VIVEIROS DE CASTRO, Thamis Daisenter. A autonomia existencial nos atos de disposição do próprio corpo. *In: Pensar*. Fortaleza, v. 19, n. 3, p. 779-818, set./dez. 2014, p. 782.

<sup>984</sup> BODIN DE MORAES, Maria Celina; NUNES DE SOUZA, Eduardo. Educação e cultura no Brasil, a questão do ensino domiciliar. *In: MARTELETO GODINHO, Adriano. Autoridade parental. Dilemas e desafios contemporâneos*. 2ª ed., Foco, Indaiatuba, 2021, ebook, s/p.



injerencia estatal, sin restricciones, compatible con los ideales de desarrollo económico basado en el libre mercado<sup>985</sup>.

Así, considerada sólo bajo el aspecto patrimonial, el ejercicio de la autonomía se daba en la medida de la capacidad económica del individuo, sustentando la base jurídica necesaria para el desarrollo del régimen de producción capitalista. En este escenario, mientras los poseedores de los medios de producción tenían poder absoluto sobre las relaciones patrimoniales, los trabajadores tenían autonomía para negociar su trabajo. La voluntad soberana de las partes rige todo el desarrollo de las relaciones privadas, llevando al extremo el concepto de libertad como ausencia total de intervención del Estado<sup>986</sup>.

La libertad no estaba asociada a una persona concretamente identificada, sino a una construcción abstracta que define a todos como sujetos de derecho, formalmente libres e iguales en derechos y deberes. Ser persona significaba subsumir la existencia a la norma, ajustándose a las pautas establecidas por el ordenamiento jurídico, es decir, con el pretexto de tratar a todos con igualdad, el derecho privado moderno ignoró a la persona en sus peculiaridades, culminando en una racionalidad que superó el patrimonialismo, a la dignidad de la persona. El ideal jurídico patrimonial burgués reconocía como sujeto libre para contratar, vender, comprar y suceder, desconociendo al sujeto libre de existir según la dignidad inherente a todas las personas<sup>987</sup>.

Con el surgimiento del Estado Social, las normas de orden público se multiplicaron, pasando a limitar la autonomía privada de los individuos en favor del interés colectivo. La idea sería construir un derecho dirigido a las personas que integran la sociedad como seres reales, y ya no sujetos ideales, titulares abstractos de derechos atribuidos y garantizados sobre la base de la igualdad formal. En este sentido, dice

---

<sup>985</sup> PERLINGIERI, Pietro. *Perfis do direito civil. Introdução ao direito civil constitucional*.

Rio de Janeiro: Renovar, 1997, p. 17.

<sup>986</sup> FACHIN, Luiz Edson; ROCHA GONÇALVES, Marcos Alberto. Hermenêutica da autonomia da vontade como princípio informador da mediação e da conciliação. *Revista de Informação Legislativa*. p. 10.

<sup>987</sup> BODIN DE MORAES, Maria Celina; VIVEIROS DE CASTRO, Thamis Dalsenter. A autonomia existencial nos atos de disposição do próprio corpo. *In: Pensar*. Fortaleza, v. 19, n. 3, p. 779-818, set./dez. 2014, p. 787.

Tepedino<sup>988</sup> que “el individuo, elemento subjetivo básico y neutro del derecho civil codificado, ha cedido, en el escenario de las relaciones de derecho privado, a la persona humana, para cuya protección el orden jurídico como se gira el todo”.

Así, al asumir una concepción solidarista del Derecho, la Constitución de 1988 puso de manifiesto la crisis de la autonomía privada, conduciendo a la superación del modelo individualista clásico. Como resultado, los principios de justicia distributiva se hicieron dominantes, expresando una tendencia mundial hacia la solidaridad social. Mientras que en la concepción liberal del orden jurídico las relaciones subjetivas estaban destinadas a garantizar el interés individual patrimonializado, el modelo social del Estado se orienta por la realización de la dignidad de la persona<sup>989</sup>.

Al colocar la dignidad humana como fundamento de la República (art. 1, II, CF), el legislador constituyente promovió, axiológicamente, la prevalencia de las situaciones existenciales sobre las patrimoniales. En relación con situaciones de carácter personal que involucran la vida privada de la persona, como la libertad de pensamiento, la libertad de religión, creencia y asociación, por ejemplo, reciben una protección más intensa, pues, en la perspectiva constitucional, estos derechos son esenciales para una vida humana digna.

Concebida en un sentido amplio, la autonomía privada implica, además de aspectos empresariales, aspectos existenciales. La capacidad de obrar en materia existencial no puede medirse del mismo modo que la capacidad de realizar actos civiles de carácter patrimonial. Después de todo, es irrazonable otorgar a alguien la titularidad de una situación existencial, es decir, de un derecho fundamental, sin otorgar le también la posibilidad de ejercerlo. El discernimiento será el requisito para legalizar y validar la manifestación de voluntad del menor<sup>990</sup>.

---

<sup>988</sup> TEPEDINO, Gustavo. *Temas de direito civil*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001, p. 24.

<sup>989</sup> FACHIN, Luiz Edson; ROCHA GONÇALVES, Marcos Alberto. Hermenêutica da autonomia da vontade como princípio informador da mediação e da conciliação. *Revista de Informação Legislativa*. p. 11.

<sup>990</sup> BEZERRA DE MENEZES, Joyceane; BODIN DE MORAES, Maria Celina. Autoridade parental e privacidade do filho menor: o desafio de emancipar. *In: Revista Novos Estudos Jurídicos*. Eletrônica, Vol. 20, N. 2, mai-ago 2015, p. 517.

### **9.1.1 Autonomía privada existencial**

La autonomía privada existencial es el instrumento de la libertad que afecta, aunque no exclusivamente, a situaciones jurídicas subjetivas situadas en el ámbito extrapatrimonial. En cuanto a las decisiones personales, el contenido de esta libertad es una posibilidad de elección que puede manifestarse de diferentes maneras: hacer todo lo que no está prohibido; exigir la no intervención en su vida privada; y la autodeterminación u obediencia a uno mismo<sup>991</sup>, teniendo así carácter afectivo, religioso, sexual, artístico, ideológico etc.

Para Bodín y Castro<sup>992</sup>,

“el mayor problema del Derecho actual ha sido justamente establecer un compromiso aceptable entre valores fundamentales comunes, capaz de proporcionar los marcos éticos en los que se inspiran las leyes, y espacios de libertad, lo más amplios posibles, para permitir que cada uno elija sus acciones y dirija su vida privada, su trayectoria individual.”

En vista del régimen de autonomía existencial privada del que goza todo sujeto, es importante verificar qué tratamiento se le da a la libertad de autodeterminación de los progenitores e hijos bajo la tutela de la autoridad parental.

## **9.2 La situación jurídica subjetiva como poder-deber derivado de la autoridad parental**

Como se ha dicho anteriormente, la autonomía es tradicionalmente considerada una expresión de libertad en el orden civil, siendo limitada por el principio de legalidad. Como ejercicio de la libertad, el contenido de la autonomía individual es una posibilidad de elección que puede manifestarse de diferentes maneras.

---

<sup>991</sup> BODIN DE MORAES, Maria Celina; VIVEIROS DE CASTRO, Thamis Dalsenter. A autonomia existencial nos atos de disposição do próprio corpo. *In: Pensar*. Fortaleza, v. 19, n. 3, p. 779-818, set./dez. 2014, p. 794.

<sup>992</sup> BODIN DE MORAES, Maria Celina; VIVEIROS DE CASTRO, Thamis Dalsenter. A autonomia existencial nos atos de disposição do próprio corpo. *In: Pensar*. Fortaleza, v. 19, n. 3, p. 779-818, set./dez. 2014, p. 795.

Por regla general, la autonomía privada se establece negativamente, a partir de la definición, por parte del legislador, de lo que no se puede hacer. Pero existe un tipo de situación jurídica en la que los deberes que se imponen al titular son tan o más importantes que sus derechos. Este es el poder legal, cuyo ejemplo más común es la autoridad parental. Ello porque, a diferencia de lo que ocurre con otras situaciones jurídicas en poder de los particulares, en la potestad jurídica el ejercicio debe estar dirigido, desde el punto de vista funcional, al interés exclusivo de otra persona, distinta del titular. Este razonamiento se generalizó en el derecho civil a partir del progresivo reconocimiento internacional de los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes, convirtiéndose en la nota y distinción de estas situaciones jurídicas<sup>993</sup>.

Históricamente, el debate sobre los derechos de los niños ha estado dominado por la tensión entre el bienestar de los niños, la privacidad familiar y el derecho de las madres y los padres a educar a sus hijos. El reconocimiento de la autonomía y de los derechos que de ella derivan se da de manera peculiar en relación a los niños, niñas y adolescentes, ocurriendo progresivamente.

Tepedino explica<sup>994</sup> que la autoridad parental en Brasil tiene dos peculiaridades esenciales: primero, consiste en una situación jurídica subjetiva<sup>995</sup> existencial cuya principal característica es otorgar a los padres y madres la potestad de inmiscuirse en la esfera jurídica de sus hijos y en el interés de los propios menores; en segundo lugar, se distingue de la noción de derecho subjetivo, en la que se asegura la atribución del poder para proteger el interés o la posición ventajosa del titular.

---

<sup>993</sup> BODIN DE MORAES, Maria Celina; NUNES DE SOUZA, Eduardo. Educação e cultura no Brasil, A questão do ensino domiciliar. In: MARTELETO GODINHO, Adriano. *Autoridade parental. Dilemas e desafios contemporâneos*. 2ª ed., Foco, Indaiatuba, 2021, ebook, s/p.

<sup>994</sup> TEPEDINO, Gustavo. A disciplina da guarda e a autoridade parental na ordem civil-constitucional. In: *Revista Trimestral de Direito Civil – RTDC*, vol. 17, ano 5, jan./mar. 2004, Ed. Padma, p. 8.

<sup>995</sup> “Los efectos por excelencia de los hechos jurídicos en el orden civil consisten en situaciones jurídicas subjetivas. En otras palabras, de todo hecho jurídico concreto, situado en el mundo del *ser*, resulta un efecto jurídico, un concepto abstracto que integra el universo del *deber ser*. [...] Es a través del efecto (situación jurídica subjetiva) que el hecho (acto o negocio jurídico) puede ser valorado jurídicamente porque es precisamente la manifestación, en el ámbito jurídico, de ese hecho. Así, la ley, al evaluar los efectos que el negocio pretende producir, concluye entonces por la compatibilidad o no del acto de autonomía con el orden jurídico”. NUNES DE SOUZA, Eduardo. *Situações jurídicas subjetivas: aspectos controversos*. *Civilistica.com*. a. 4. n. 1, 2015, p. 2.

La potestad jurídica corresponde a la posibilidad de injerencia en el ámbito jurídico de los demás. Este es también el caso del derecho potestativo. Si bien son similares desde el punto de vista estructural, difieren en el plano funcional, ya que, mientras el derecho potestativo se ejerce legítimamente a favor del interés de su titular, la potestad legal, por el contrario, sólo puede ejercerse a favor de la realización del bien jurídico que se le opone y que es titular de la persona sujeta a él<sup>996</sup>.

Las llamadas situaciones de poder están previstas en el ordenamiento jurídico en virtud de una presunción de vulnerabilidad de determinados sujetos. El poder que ostentan los padres y madres para decidir el rumbo de la vida de sus hijos absolutamente incapaces es estructuralmente muy similar al derecho potestativo; pero es una categoría diferente. En la autoridad parental, en la que se reconoce a los progenitores el derecho de inmiscuirse en la esfera jurídica de los menores no en interés propio, es decir, de los titulares de la potestad legal de educación, sino en interés de los hijos, las personas cuyos derechos se les permite intervenir.

Por tanto, el ejercicio de la autoridad parental inspirado en el interés propio de la madre y del padre será abusivo y sujeto a la represión del ordenamiento jurídico, mientras el derecho estatutario se ejerza de forma legítima en interés predominante del titular<sup>997</sup>. El antiguo esquema de poder paterno, entendido como poder-sujeción, entró en crisis, pues, en una concepción igualitaria, participativa y democrática de la entidad familiar, la sujeción tradicional no puede seguir desempeñando el mismo papel. La relación educativa ya no se da entre un sujeto y un objeto, representa una correlación de personas que no da lugar al sometimiento<sup>998</sup>.

En este sentido, la utilización de una estructura caracterizada por el binomio derecho-deber, propia de las situaciones patrimoniales, es incompatible con el poder conferido a los padres. La injerencia en la esfera jurídica de los menores sólo se justifica para formar y desarrollar la personalidad de los niños. Así, toda ruptura de la isonomía

---

<sup>996</sup> NUNES DE SOUZA, Eduardo. Situações jurídicas subjetivas: aspectos controversos. *Civilistica.com*. a. 4. n. 1, 2015, p. 13.

<sup>997</sup> NUNES DE SOUZA, Eduardo. Situações jurídicas subjetivas: aspectos controversos. *Civilistica.com*. a. 4. n. 1, 2015, p. 13.

<sup>998</sup> PERLINGIERI, Pietro. *Perfis do direito civil. Introdução ao direito civil constitucional*. 2<sup>a</sup> ed. trad. Maria Cristina de Cicco, Renovar, Rio de Janeiro, 1992, p. 258.

en la relación con la descendencia y en sacrificio de la intimidad y las libertades individuales de los menores sólo debe ser protegida si se ejerce como función que atienda al interés superior del hijo, su emancipación.

Las madres y los padres ejercen un poder-deber que tiene por objeto coadyuvar en el desarrollo de sus hijos, y para ello deben observar una serie de deberes previstos en el art. 229 de la Constitución y en el art. 1.634 del Código Civil. Sin embargo, la autoridad parental no puede reducirse a un derecho legalmente exigible a favor de los responsables, ni a un instrumento legal para someter a la descendencia a la voluntad de los padres y madres. Por tanto, el concepto de autoridad parental debe buscarse en la “bilateralidad del diálogo y del proceso educativo”, teniendo como guía la función emancipadora de la educación<sup>999</sup>, como se evidencia en capítulos anteriores.

Según Nunes<sup>1000</sup>, dado que las prerrogativas que se ejercen en la autoridad parental exigen una dirección funcional a favor del interés superior del niño, niña y adolescente, el ejercicio de esta situación subjetiva no es facultativo. El titular del poder jurídico no puede dejar de ejercerlo, ya que es un poder-deber.

Es cierto que la estructura caracterizada por el binomio derecho-deber, propia de las situaciones patrimoniales, es incompatible con el poder conferido a los padres y madres. Sin embargo, en virtud de la que configura la autoridad parental, existen mecanismos de control de esta potestad-deber que deben ser utilizados en caso de ejercicio disfuncional o no ejercicio<sup>1001</sup>. Tanto es así que es antijurídico el ejercicio abusivo o defectuoso de la situación jurídica subjetiva que justifica el deber de indemnizar cualquier daño moral<sup>1002</sup>, el suministro judicial de manifestación de voluntad o la audiencia del menor para la resolución de cuestiones propias de su vida.

---

<sup>999</sup> TEPEDINO, Gustavo. A disciplina da guarda e a autoridade parental na ordem civil-constitucional. In: *Revista Trimestral de Direito Civil – RTDC*. vol. 17, ano 5, jan./mar. 2004, Ed. Padma, p. 8.

<sup>1000</sup> Es un deber que debe ser utilizado en sentido amplio, pues su exigibilidad es más atenuada que la observada en el derecho subjetivo. NUNES DE SOUZA, Eduardo. Situações jurídicas subjetivas: aspectos controversos. *Civilistica.com*. a. 4. n. 1, 2015, p. 15.

<sup>1001</sup> Arts. 1637 y 1637 del Código Civil prevén la suspensión y pérdida de la potestad familiar en caso de abuso y falta de los deberes inherentes al poder familiar, castigo, inmoderación, abandono y actos contrarios a la moral y las buenas costumbres.

<sup>1002</sup> Civil. Procedimiento Civil. Derecho de familia. Abandono afectivo. Reparación del daño moral. Petición legalmente posible. Aplicación de las normas de responsabilidad civil en

Frente a la autonomía privada de la que gozan los padres y madres para gestionar la educación de sus hijos, se puede decir que no es un valor en sí mismo. Por tanto, no es inmune al control de su correspondencia y funcionalización, guiado por normas constitucionales. En sus diversas manifestaciones, la autonomía se somete a juicios de legalidad y valor. Esta concepción de la autonomía privada se fundamenta en la necesidad de garantizar la igualdad sustancial entre los sujetos, privilegiando la parte más frágil, en este caso la descendencia.

El ordenamiento jurídico indica que la evolución del derecho internacional junto con el derecho civil constitucional restringió las prerrogativas unilaterales de padres y madres y, en consecuencia, su discrecionalidad en las decisiones relativas a la descendencia.

La familia tiene el papel primordial de promover el potencial creativo de los hijos, para atender los intereses del menor – que se identifica con el logro de la autonomía de la persona y se materializa en la posibilidad de expresar opciones y propuestas alternativas en relación con el niño, a las más diversas materias, salvaguardando su integridad y desarrollo de la personalidad.

Entre los cargos incluidos en el contenido de la familia se encuentra el deber de dar la debida educación a los hijos, tal como prescribe el art. 224, de la Constitución, y en el art. 1.634 del CC. Teniendo en cuenta la singularidad del poder-deber que surge de las atribuciones de los progenitores, se puede concluir que la educación de los hijos no debe ser abordada primordialmente desde la perspectiva de la supuesta libertad de los padres y madres, ya que esta lógica contradice la configuración del poder jurídico.

En la medida en que las prerrogativas conferidas a su titular están vinculadas a una necesaria dirección funcional a favor del interés superior del sujeto del poder

---

las relaciones familiares. Obligación de proveer alimentos y pérdida del poder familiar. Deber de asistencia material y de protección de la integridad del niño que no excluyen la posibilidad de indemnización por daños y perjuicios. Responsabilidad civil de los padres. Suposición. Acción u omisión relevante que suponga un incumplimiento del deber de diligencia. Existencia de daño material o moral. Relación de causalidad. Requisitos cumplidos en la hipótesis. Orden de reparación del daño moral. Costo de las sesiones de psicoterapia. Daño material objeto de transacción en la acción de alimentos. Inviabilidad de la discusión en esta acción. (REsp. n. 1.887.697/RJ, 2021).

jurídico, el ejercicio de esta situación subjetiva no es facultativo, sino necesario.<sup>1003</sup> Es decir, en el ejercicio de la autoridad parental, los padres y madres no tienen absoluta libertad en la educación de sus hijos. La libertad no es un principio intangible y debe sopesarse frente a otros principios fundamentales de la dignidad humana. La autoridad no es, en principio, un ejercicio de autonomía, sino el cumplimiento de un deber<sup>1004</sup> que debe tener como guía la dignidad de la persona.

La vida actual demuestra que los niños tienen la capacidad suficiente para reflexionar y asimilar temas relacionados con la sexualidad y el género. La educación sexual genera autodefensa, autocomprensión y respeto por los demás. Esto exige el desarrollo de un sentido de justicia e igualdad desde una edad temprana, como demuestra Piaget.

### **9.3 La Autonomía privada progresiva de los niños y adolescentes**

La Convención sobre la Infancia (1989) cuestiona el régimen de invalidez adherido por el Código Civil al adoptar el principio de autonomía progresiva (art. 5). Nótese que Brasil promulgó la Convención en 1990 (Decreto n.º 99.710), que, tanto en su art. 5 como en el art. 14.2, destacó la necesidad de instruir y orientar a los niños de acuerdo con su “capacidad evolutiva”, asegurando su derecho a opinar libremente sobre los asuntos que les conciernen, según su edad y madurez.

Así, los sistemas determinan la capacidad de forma objetiva o subjetiva. El primero mide el grado de habilidad o incapacidad de una persona; el segundo establece una regla general para indicar que las personas han alcanzado la madurez suficiente al llegar a la edad adulta.

Como ya se mencionó, el proteccionismo ve a los niños y adolescentes como seres indefensos e inocentes, naturalmente incapaces de tomar decisiones correctas. Se

---

<sup>1003</sup> NUNES DE SOUZA, Eduardo. Situações jurídicas subjetivas: aspectos controversos. *Civilistica.com*. a. 4. n. 1, 2015, p. 14.

<sup>1004</sup> BODIN DE MORAES, Maria Celina; NUNES DE SOUZA, Eduardo. Educação e cultura no Brasil, A questão do ensino domiciliar. In: MARTELETO GODINHO, Adriano. *Autoridade parental. Dilemas e desafios contemporâneos*. 2ª ed., Foco, Indaiatuba, 2021, ebook, s/p.



supone que sólo podrán elegir de manera racional cuando sean mayores de edad, pudiendo, a partir de entonces, ejercer de manera autónoma sus derechos subjetivos. Por tanto, aunque sean considerados sujetos de derechos, a los menores de 18 años no se les reconoce la fuerza vinculante de su voluntad y decisión. En cambio, los liberacionistas niegan el criterio de la edad para establecer la autonomía del niño, quien para ellos es merecedor de una autonomía propia que le permita actuar según su voluntad, sin la intervención de terceros, teniendo únicamente como límite la autonomía de los demás.

Si no parece correcto proponer la libertad absoluta a favor de los niños, niñas y adolescentes en vista de su mayor vulnerabilidad, lo cierto es, sin embargo, que este colectivo no presenta una madurez uniforme que justifique el establecimiento de su capacidad de ejercicio de derechos según el criterio de la edad.

Como señala Campoy Cervera<sup>1005</sup>, la participación en el establecimiento de su interés, tal y como prevé la Convención de 1989, supone un profundo paso del proteccionismo tradicional a un proteccionismo renovado, que acoge propuestas defendidas por el liberacionismo. Pero, aunque la Convención equipa a los menores para que los niños puedan expresar sus propios intereses, es evidente que no todos podrán hacerlo. El ejercicio de la autonomía encuentra diferentes restricciones, según el desarrollo cognitivo del niño, impidiéndole participar directamente en los procesos que le afectan.

Si la Convención adoptó un proteccionismo renovado, Brasil, aunque signatario de ese documento internacional, adoptó el proteccionismo tradicional, ya que los niños y adolescentes están sujetos a la autoridad parental, por representación o asistencia, hasta que cumplen 18 años. En este sentido, salvo contadas excepciones<sup>1006</sup>, el Código Civil les niega la posibilidad de ejercer por sí mismos sus derechos, sujetándolos a la iniciativa de los progenitores. El ECA, por su parte, se limita a determinar que, siempre que sea posible, se dé audiencia previa al menor en caso de acogimiento en una familia

---

<sup>1005</sup> CAMPOY CERVERA, Ignacio. La progresiva incorporación de los derechos de los niños en el modelo de los derechos humanos. *In: ANSUPATEGUI ROIG, Francisco Javier; RODRIGUES URIBES (Coord.). Historia de los Derechos Fundamentales. Vol. 4, Tomo 5, P. 1219-1304, p. 1281.*

<sup>1006</sup> El Código Civil establece que los adolescentes relativamente incapaces están autorizados, aun sin la asistencia de sus padres u otros adultos, a ser oídos como testigos (art. 228, I), ser representante (art. 666) y hacer testamento (art. 1860, párrafo único).

de sustitución, lo que desconoce su capacidad evolutiva y contribuye a posibles vulneraciones de los derechos del niño, jóvenes dentro de la familia.

En el enfoque de Piaget, el desarrollo cognitivo del ser humano sigue 4 etapas sucesivas: la sensoriomotora (desde el nacimiento hasta los 2 años de edad), la preoperacional (desde los 2 a los 7 años), la etapa de operaciones concretas (7 a 12 años), y, por último, la etapa de operaciones formales, que corresponde al período de la adolescencia (a partir de los 12 años)<sup>1007</sup>. En las dos primeras etapas, el niño ve el mundo desde su perspectiva y no imagina que haya otros puntos de vista. En la tercera fase, el niño evolucionó hacia una configuración más socializada, dictada por la lógica. El niño no solo busca comprender el pensamiento de los demás, sino que también se esfuerza por transmitir su propio pensamiento. En la última fase, la etapa formal-operacional, el niño es capaz de hacer distinciones entre lo real y lo posible, es decir, su pensamiento ya opera con todas las posibilidades, lo que le hace capaz de pensar en términos abstractos, de formular hipótesis, y probarlos sistemáticamente, independientemente de la verdad fáctica.

La influencia del entorno social es decisiva para asegurar el paso de una etapa a otra. Actuando sobre el egocentrismo, hasta ahora determinado por el factor biológico, conduce a formas de razonamiento lógico y comunicativo. Lo que Piaget llama “descentramiento” surge del deseo del niño de parecerse a los demás. El niño se adapta gradualmente al medio externo, asimilándolo a su estructura cognitiva interna<sup>1008</sup>.

¿Se puede empoderar a todos los niños a través de la participación en lo que les afecta? Seguramente no. Los niños en la etapa sensoriomotora no pueden expresar sus puntos de vista. La adquisición de una autonomía que permita una auténtica toma de decisiones implica una progresión que tiene en cuenta el ritmo de desarrollo del niño. Cuando está en juego el bienestar de un niño muy pequeño, hablamos de responsabilidades de los familiares o de los profesionales y la única referencia a los derechos del niño será el derecho a ser protegido. Los adultos serán responsables de los intereses y el bienestar del niño.

---

<sup>1007</sup> CAMPANER PALANGANA, Isilda. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski*. 6ª ed., Summus, São Paulo, 2015, s/p, e-book.

<sup>1008</sup> FREITAG, Bárbara. *Sociedade e consciência. Um estudo piagetiano na favela e na escola*. Cortez/Autores Associados, São Paulo, 1984, p. 34.

Aunque a la misma edad, es posible que dos niños se encuentren en diferentes etapas de desarrollo cognitivo o que no tengan la misma capacidad para tomar decisiones. Esto se debe a que el desarrollo moral está influenciado por el entorno sociocultural. Por lo tanto, además de un criterio de edad, es necesario tener en cuenta la madurez del niño y su capacidad para comprender el contexto sociocultural en el que se inserta.

Freitag<sup>1009</sup>, leyendo a Kohlberg, afirma que, además de los procesos evolutivos, el niño pasa por procesos regresivos. Esto significa que, incluso después de alcanzar un estadio superior de juicio moral – autonomía –, puede retroceder a un estadio inferior – heteronomía. Esto se debe a que el medio social en el que está inmerso tiene poder para influir en la mente, imponiendo sus convicciones en la conciencia del niño. Por tanto, sus elecciones y opiniones deben ser evaluadas según el caso concreto, teniendo en cuenta diversas variables, como los comportamientos y valores cultivados en sus grupos sociales y entorno social y no simplemente por criterios de edad.

En esta línea, Landsdown<sup>1010</sup> señala que está probado que el grado de competencia de los niños no resulta sólo de la edad. Su nivel de desarrollo depende de su experiencia, la cultura en la que viven, el apoyo que reciben de sus madres y las expectativas que expresan. Las limitaciones impuestas a las experiencias de los niños pueden tener consecuencias contraproducentes, como negarles la oportunidad de desarrollarse e impedir que el mundo adulto sepa lo que pueden lograr.

Si bien cada sociedad utiliza determinadas definiciones, todas adoptan concepciones de infancia que funcionan como supuestos preestablecidos, determinando de antemano cómo serán tratados los niños y niñas y qué competencias se les atribuirán. Así también se construyen las desigualdades entre niñas y niños. Las diferencias de género impuestas socialmente tienen un fuerte impacto en los supuestos y, en consecuencia, en las limitaciones que enfrentan especialmente las niñas. Los roles de subordinación, las restricciones a la autonomía personal, la explotación sexual, los salarios más bajos, el trabajo doméstico y la inferioridad dentro de la familia son

---

<sup>1009</sup> FREITAG, Bárbara. *Sociedade e consciência. Um estudo piagetiano na favela e na escola*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984, p. 53

<sup>1010</sup> LANSDOWN, Gerison. *La evolución de las facultades del niño*. UNICEF, Sesto Fiorentino/Itália, 2005, p. 10.

factores que forjan y reproducen la concepción social de las capacidades de las niñas. En muchas sociedades, los niños con discapacidad también crecen con un profundo sentido de discapacidad personal. Por lo tanto, no es posible evaluar las capacidades de un niño en términos absolutos<sup>1011</sup>. Los prejuicios hacia las mujeres, los “discapacitados”, así como hacia las etnias y las personas mayores siempre han servido para perpetuar prácticas discriminatorias<sup>1012</sup>.

Aunque promovida por los liberacionistas en la década de 1970, la idea de que los niños deberían tener derecho a decidir sobre los asuntos que les conciernen recién entró en el imaginario jurídico a mediados de la década de 1980. La sentencia Gillick dio un apoyo calificado a autonomía de decisión del *menor maduro*.

La expresión *maduro* designa a los menores que muestran capacidad suficiente para tomar decisiones de distinto orden. El concepto fue concebido en los Estados Unidos de América en la década de 1970 a partir de las crecientes demandas de madres y padres frente a los profesionales médicos que brindaban atención a sus hijos sin la autorización de los progenitores.<sup>1013</sup> El término menor se refiere a aquel que la ley ha establecido como tal y por lo tanto sujeto a limitaciones y protecciones legales<sup>1014</sup>; el término maduro se refiere a algo reflexivo, ponderado, prudente, plenamente desarrollado<sup>1015</sup>; en concreto, un niño o adolescente que es capaz de actuar y decidir como si fuera un adulto. Lo que ahora se denomina *doctrina del menor maduro* se basa en los derechos de la personalidad, que se concretan en el derecho a la autodeterminación. Mientras que entre los adultos se presume la capacidad de

---

<sup>1011</sup> En Nepal, las niñas se hacen cargo de las actividades laborales propias de los adultos cuando tienen 12 años, mientras que los varones no lo hacen antes de los 14 años. En la India, se considera que las niñas llegan a la edad adulta cuando cumplen 14 años y los varones a los 16. LANSDOWN, Gerison. *La evolución de las facultades del niño*. UNICEF, Sesto Fiorentino/Italia, 2005, p. 43-44.

<sup>1012</sup> LANSDOWN, Gerison. *La evolución de las facultades del niño*. UNICEF, Sesto Fiorentino/Italia, 2005, p. 4.

<sup>1013</sup> SÁNCHEZ JACOB, M. *El menor maduro*. BOL PEDIATR, Vol. 45, n, 193, 2005; p. 156-160, p. 156.

<sup>1014</sup> En Brasil, son considerados absolutamente incapaces para el ejercicio personal de los actos de la vida civil los menores de 16 años (art. 3, I, CC) e incapaces relativamente los mayores de 16 y menores de 18 (art.4, I, CC). A su vez, el ECA, que regula los instrumentos para la protección integral de los niños, niñas y adolescentes, se considera niño, para los efectos del estatuto, a la persona menor de 12 años. os, y adolescentes de 12 a 18 años (art. 2º).

<sup>1015</sup> *Dicionário Aurélio*. Verbete: Família, p. 865.

autonomía, los menores deben demostrar que la poseen en grado suficiente para tomar decisiones autónomas.

El caso *Gillick v. West Norfolk and Wisbech Area Health Authority* y otra fue juzgada en el Reino Unido en 1985. Correspondía a los magistrados decidir sobre la validez de una circular de la agencia sanitaria, que, en casos excepcionales y con base en el principio de confidencialidad, autorizaba al médico prescribir anticonceptivos a adolescentes menores de 16 años, independientemente del consentimiento familiar<sup>1016</sup>. El derecho se refería a la autonomía del adolescente, el alcance de la autoridad parental, la injerencia estatal y el secreto médico. En desacuerdo con la norma, la madre de la menor solicitó judicialmente que sus hijas menores no fueran sometidas a ningún consejo médico sobre anticoncepción y tratamiento sin su conocimiento y consentimiento previo, argumentando que tal conducta médica incitaría a la práctica de relaciones sexuales, sancionada por la Ley de Delitos Actos sexuales de 1956.

Al término del proceso, se entendió que las menores de 16 años pueden recibir consejería anticonceptiva sin el consentimiento de los responsables, siempre que se acredite competencia para ello, es decir, independientemente de la edad, el niño será competente - la llamada *competencia de Gillick* – si puede comprender la naturaleza, las consecuencias y las alternativas del tratamiento propuesto, tiene la capacidad de retener, usar y considerar la decisión tomada y comunicar su decisión. La madurez se mide en base a criterios subjetivos, primando la edad cronológica<sup>1017</sup>. Se puede ver, en este momento, la voluntad del poder judicial de reconocer al niño en desarrollo y potencialmente capaz de tomar decisiones racionales a su favor.

La Convención de 1989 fue fundamental para consolidar este entendimiento. Reconoce que el niño es un ser de pleno derecho, al mismo tiempo que advierte que pasa por un proceso inconcluso de desarrollo cognoscitivo e incorporación de valores,

---

<sup>1016</sup> En Brasil, los menores de 16 años son considerados absolutamente incapaces de ejercer personalmente la vida civil (artículo 3, I, CC) y los mayores de 16 y menores de 18 años son relativamente incapaces (artículo 4, I).

<sup>1017</sup> En España, la Ley núm. 41/2002, que regula la autonomía del paciente y los derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica, establece que “el consentimiento se otorgará por representación [...] cuando el paciente menor de edad no sea intelectual o emocionalmente capaz de comprender el alcance de la intervención. En este caso, el consentimiento será prestado por el representante legal del menor, previa audiencia de su opinión” (art. 9, 3, c). En este caso, la ley se dirige a los menores emancipados o a los mayores de 16 años, según el art. 9, 4.

por lo que se refiere a la “evolución” de sus facultades (arts. 5 y 14.2), la evolución de su madurez (art. 12) y el impulso que merece para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social (arts. 32.1). Además, los estados deben garantizar el desarrollo del niño (art. 6.2).

La Convención sobre los Derechos del Niño asume como principio la autonomía progresiva al desestabilizar la división definitiva entre individuos plenamente autónomos y débiles en autonomía que deriva de una edad fija y general que autorizaría la realización de todos los actos de una persona<sup>1018</sup>.

Las nociones tradicionales de menor, capacidad, incapacidad, representación ya no son adecuadas para describir el régimen de actos que deben realizarse en su interés. Es tan contrario al interés superior restringir el ejercicio de ciertos derechos cuando los niños, niñas y adolescentes están en condiciones de ejercerlos, como permitirlos cuando aún no lo están.

Dada la capacidad evolutiva de los niños y adolescentes, el art. 5 de la Convención toma como guía la madurez de esta población para reconocer su derecho a tomar decisiones que les afectan. Com isso, o documento afasta o critério etário para o exercício de direitos, considerando a pessoa na perspectiva das suas vulnerabilidades e potencialidades.

La adopción de este principio genera consecuencias relevantes. Permite a los menores de 18 años ejercer derechos subjetivos por factores distintos a la edad; afecta el ordenamiento jurídico, exigiendo cambios conceptuales en los regímenes de autonomía de la voluntad y la capacidad; y requiere nuevas prácticas en las áreas de la medicina, la pedagogía y otros campos que tratan con niños y adolescentes<sup>1019</sup>.

---

<sup>1018</sup> COPI, Lygia Maria. *Infâncias, proteção e autonomia. O princípio da autonomia como fundamento de exercício de direitos por crianças e adolescentes*. Tese, UFP, Curitiba, 2021, p. 121.

<sup>1019</sup> TORRENS, María Claudia. *Autonomía progresiva: evolución de las facultades de niños y adolescentes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Astrea, 2019. p. 198., *apud* COPI, Lygia Maria. *Infâncias, proteção e autonomia. O princípio da autonomia como fundamento de exercício de direitos por crianças e adolescentes*. Tese, UFP, Curitiba, 2021, p. 121.

La Convención redimensiona el estatus del niño, niña y adolescente dentro de la familia, cuando se compromete a respetar los derechos y los tutores de la familia u otros para el cuidado del menor, atribuyéndoles a los padres, madres y otros el papel de “impartirle, en consonancia con la evolución de sus facultades, la dirección y orientación adecuadas para que el niño ejerza sus derechos” (art. 5). En otras palabras, los derechos y responsabilidades de los adultos no son ilimitados. La norma elimina la posibilidad de que los responsables tengan carta blanca para brindar o no cualquier tipo de orientación o apoyo que estimen conveniente, en consonancia con el interés superior del niño consagrado en la Convención (art. 18), estableciendo un equilibrio entre los derechos de los responsables y de los hijos<sup>1020</sup>.

Lansdown<sup>1021</sup> llama la atención sobre los efectos que estas normas tienen sobre la relación triangular que existe entre el niño, la familia y el Estado. Por primera vez, un documento internacional establece una relación de protección directa entre el niño y el Estado, derribando el supuesto de que las madres y los padres tienen derechos de propiedad sobre el niño. El Estado intervendrá en la familia cuando el interés superior del menor no esté protegido por los responsables. Estos no actúan en defensa de los hijos como sus dueños, sino como progenitores, hasta que el niño, niña y adolescente puedan ejercer por sí mismo sus derechos.

Los padres y las madres, en el ejercicio de la autoridad parental, son considerados defensores legales y protectores naturales de sus hijos, titulares y custodios de esta singular autoridad delegada por la sociedad y el Estado. La familia democratizada presupone la igualdad entre adultos e hijos. Su carácter funcionalizado, encaminado a la plena realización de sus integrantes, impone un equilibrio entre el ejercicio de los derechos fundamentales de los hijos y la autoridad parental de los responsables. Se entiende que, a medida que el niño y el adolescente adquieren la capacidad de decidir en torno a las opciones existenciales que le son puestas, la influencia de los ascendientes debe ser reducida, estimulando la autonomía del educando. La discapacidad debe reducirse gradualmente, durante la cual el niño adquiere mayor discernimiento y nuevas habilidades.

---

<sup>1020</sup> LANSDOWN, Geriso. *La evolución de las facultades del niño*. UNICEF, Sesto Fiorentino/Italia, 2005, p. 9.

<sup>1021</sup> LANSDOWN, Gerison. *La evolución de las facultades del niño*. UNICEF, Sesto Fiorentino/Italia, 2005, p. 10.

La autoridad parental, en la actualidad, no se reduce a un título legalmente exigible a favor de los titulares, ni a un instrumento jurídico para someter a la descendencia a la voluntad de los responsables. De ello se desprende que el derecho de los padres y madres cede el paso al derecho del hijo a tomar su propia decisión cuando se demuestra que alcanza un nivel suficiente de comprensión e inteligencia para poder tomar su propia decisión sobre el asunto.

En este sentido, “capacidad de comprender, de elegir, de querer” son expresiones de la evolución del sujeto desde temprana edad que, por su carácter personalísimo, y por tanto intransferible, no ejercitable por terceros, pontificados Perlingieri<sup>1022</sup>. Así, “el proceso gradual de maduración del menor conduce a una realización progresiva de la inseparabilidad programática entre titularidad y ejercicio en las situaciones existenciales”.

El Estatuto de la Persona con Discapacidad (Ley 13.146/2015) respondió a estas preocupaciones centrándose en la persona con discapacidad. El legislador pretende identificar, en el caso concreto, la capacidad real de discernimiento, protegiendo al máximo la autonomía del sujeto.

Si los derechos de los niños tienen consecuencias prácticas, no deben dejarse a la voluntad de los adultos para actuar de acuerdo con su madurez. A menos que los niños tengan derecho a acceder al sistema legal y a participar en los procesos que afectan sus vidas, sus derechos serán mera retórica<sup>1023</sup>.

#### **9.4 Familia y autonomía excluyente**

Este capítulo parte de la hipótesis de que la concepción liberal de la autonomía da mujer y del colectivo LGBT+ fue “formulada en un espacio público excluyente”. Si bien la autodeterminación es considerada un ideal, su posibilidad de realización varía según la posición social del individuo, en la que el sexo es una variable relevante para definir dicha posición. El ordenamiento jurídico impone igual consideración a la

---

<sup>1022</sup> PERLINGIERI, Pietro. *Perfis do Direito Civil. Introdução ao Direito Civil Constitucional*. 2ª ed., Renovar, Rio de Janeiro, 2002, p. 260

<sup>1023</sup> ROCHA, Jeremy. *Children's rights: in the name of the child*. Journal of Social Welfare and Family Law 17(3) 1995, p. 280-299.



libertad y autonomía de los sujetos. No obstante, existen jerarquías que “organizan la producción social de preferencias y posibilidades de acción, restringiendo o ampliando el universo en que se definen”.

El giro operado por la Constitución dio otro sentido a la entidad familiar. Sus relaciones internas, su estructura y los roles de sus miembros también fueron guiados por el Texto Fundamental, que, además de la libertad, pasó a exigir la igualdad como presupuesto para el desarrollo y la autonomía de cada miembro. La familia ya no está protegida como institución. Su valor se da en la medida en que se muestra capaz de desarrollar la personalidad y realización de la descendencia<sup>1024</sup>.

Hubo un proceso de desinstitucionalización o privatización de la entidad familiar, permitiendo la conquista del derecho a la vida privada frente a la esfera pública. La vida privada familiar se refiere a la relación entre las personas que integran la familia – como madres, padres, hijos, parejas y otros parientes – y que comparten opciones y proyectos comunes en cuanto a la gestión del grupo, la educación de los hijos, la planificación familiar y la rutina doméstica<sup>1025</sup>. Aunque sigue ocupando el papel básico de la sociedad y del Estado, la función primordial de la familia se centra en la protección de la persona humana.

Giddens<sup>1026</sup> atribuye el surgimiento de la familia democrática a la democratización de la vida pública. Se caracteriza por la igualdad emocional y sexual entre sus miembros, derechos y responsabilidades mutuos, custodia compartida, coparentalidad, autoridad negociada sobre los hijos, obligaciones de los hijos con sus antepasados e integración social. El grupo también está marcado por la libertad que otorga a sus integrantes para decidir el rumbo de sus propias vidas. La democracia, como modelo ideal, significa igualdad y rechazo a los prejuicios y discriminaciones, albergando los conceptos de pluralismo y diversidad. En este contexto, la familia democrática es aquella en la que se respeta, fomenta y protege la dignidad de sus

---

<sup>1024</sup> PERLINGIERI, Pietro. *Perfis do Direito Civil. Introdução ao Direito Civil Constitucional*. 2ª ed., Renovar, Rio de Janeiro, 2002, p. 243.

<sup>1025</sup> BEZERRA DE MENEZES, Joyceane. *A família e o direito de personalidade: a cláusula geral de tutela na promoção da autonomia e da vida privada*. p. 15.

<sup>1026</sup> GIDEENS, Anthony. *A Terceira Via. Reflexões sobre o Impasse Político Atual e o Futuro da Socialdemocracia*, Record, Rio de Janeiro, 2000, p. 99

miembros. La familia “dignificada”, es decir, configurada por el concepto de dignidad humana, es necesariamente una familia democratizada<sup>1027</sup>.

Pero hablar de familia y privacidad involucra las relaciones de género como construcción social. Esta perspectiva permite entenderla como un sistema que, a pesar de las transformaciones experimentadas a favor de la igualdad y la no discriminación, da lugar a formas de vida y oportunidades diferentes para hombres y mujeres. Son muchos los ejemplos de cómo se mantienen las desigualdades entre mujeres y hombres en espacios y aspectos fundamentales de la vida.

#### **9.4.1 La familia nuclear**

El principal referente del grupo sigue siendo la familia burguesa, formada por una mujer y un hombre, que asumen roles diferentes. Adquiere esta forma con la privatización del espacio familiar, teniendo como componentes la convivencia, la domesticidad, el matrimonio monógamo, la crianza de los hijos y la autogestión.

La Constitución de 1988 consagra la igualdad como un derecho individual. El propósito es erradicar la discriminación y los prejuicios de la convivencia sociopolítica, incluso como justicia de carácter material, para que se conviertan en realidad también por la ley, está en el art. 5, que se encuentra en el corazón de la igualdad formal – “todos son iguales ante la ley, sin distinción alguna”. No hay forma de pensarla entre iguales separados de los demás sujetos, sino la igualdad entre iguales en el Derecho, según el criterio de justicia que no permite la segregación de ningún individuo<sup>1028</sup>.

La promoción del bien general, sin distinción de origen, raza, sexo, color, edad y cualquier otra forma de discriminación, se incluye entre los fines fundamentales de la República (art. 3, IV, CF), quedando expresamente que hombres y las mujeres son iguales en derechos y obligaciones (art. 5, I, CF). El legislador repite, en el art. 226, § 8,

---

<sup>1027</sup> BODIN DE MORAES, Maria Celina. *A família democrática*. Disponible en: <https://ibdfam.org.br/assets/upload/anais/31.pdf>. Recuperado el: 18 agosto, 2022, p. 6.

<sup>1028</sup> CARÚS GUEDES, Jefferson Carlos. *Igualdade e desigualdade: introdução conceitual, normativa e histórica dos princípios*. Revista dos Tribunais, 2014, p. 104.

CF, que los derechos y deberes conyugales deben ser ejercidos por igual por el hombre y la mujer.

A pesar de los cambios introducidos en la legislación, la importancia de la vida familiar privada y el cuidado de los hijos en la configuración familiar tradicional se fundamentan en una definición rígida del papel de la mujer, que sobrecarga sus funciones, limita sus competencias y frustra sus horizontes. La fuerte asociación entre el ideal de mujer y el ideal de familia se ha convertido en un factor destacado en la producción y reproducción de la desigualdad de género<sup>1029</sup>.

La concepción moderna de la familia está relacionada con la división entre lo público y la esfera pública y el significado que ha ganado la privacidad en la modernidad capitalista. El debate no es nuevo. Ya en el siglo XVIII, Wollstonecraft<sup>1030</sup> reivindicaba la inclusión política de la mujer para que ésta pudiera ser alcanzada por los derechos igualitarios defendidos por el pensamiento liberal. Introduciendo la crítica a la distinción público/privado, señalada hasta el día de hoy por el feminismo, la autora argumentaba que la exclusión en la esfera pública se debía a la opresión en la esfera privada.

Más adelante, Moller Okin<sup>1031</sup> afirmará que lo público y lo privado conforman un ciclo de desigualdad entre los sexos. Es en las tareas domésticas, realizadas por mujeres en el ámbito privado, donde la asociación entre tradición y dominación femenina se revela con mayor intensidad, reduciendo sus posibilidades de autonomía. El enfoque de las mujeres en la domesticidad y el cuidado de la familia derivan de una división sexual del trabajo desigual, lo que lleva a una desvalorización en otras áreas de la vida y reduce sus posibilidades de autodeterminación. Al mismo tiempo, la condición de los hombres como proveedores refuerza su dominio y amplía las posibilidades de que avergüencen a las mujeres en el mundo privado.

---

<sup>1029</sup> BIROLI, Flávia. *Família: novos conceitos*. Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2014, p. 13

<sup>1030</sup> WOLLSTONECRAFT, Mary. *Reivindicação dos Direitos da Mulher*. 1ª ed., Boitempo, São, 2016.

<sup>1031</sup> MOLLER OKIN, Susan. *Jutice, gender and the family*. Basic Books, Princeton, 1989, p. 133.

Al leer la tradición del pensamiento político occidental, Pateman presentó una reinterpretación feminista de la noción de contrato social. Para la filosofía de los siglos XVII y XVIII, el contrato social es el instrumento que formaliza la igualdad civil. Pero la diferencia sexual legitimaba la exclusión de las mujeres de la esfera pública. Al incluir la categoría de género en el debate, Pateman nos permite entenderlo como un elemento que promueve la sumisión y la exclusión.

Contada como una historia sobre la libertad civil universal, el orden social que se establece a partir del contrato original es de naturaleza patriarcal, ya que el derecho a la libertad es un atributo masculino. El pacto original es tanto un contrato sexual como social: “es sexual en el sentido patriarcal – es decir, el contrato crea el derecho político de los hombres sobre las mujeres – y también sexual en el sentido de establecer el acceso sistemático de los hombres a los cuerpos de las mujeres”. En esta línea de entendimiento, el pacto crea libertad y dominación<sup>1032</sup>.

Miguel<sup>1033</sup> explica que la fórmula del contrato legitima la subordinación porque se basa en un individualismo posesivo, que tiene los derechos individuales como propiedad ajena al sujeto y que son, por tanto, negociables. En este contexto, la mujer renuncia a buena parte de su autonomía a cambio de la protección masculina porque se cree dueña de sí misma; puede enajenar su derecho como se enajena la propiedad exterior. Dicha decisión es el resultado de imposiciones materiales y simbólicas y de la ausencia de alternativas. Pero este contrato no parece aceptable, ya que le quita a una de las partes la libertad que era un requisito para la celebración misma del acuerdo. Los contratos que involucran sumisión personal implican una restricción efectiva al ejercicio de los derechos, y es posible mantenerlos nominalmente, pero sin autonomía para activarlos.

En la comparación entre el dominio privado y el público, no es posible entender completamente el último sin el primero, dice Pateman<sup>1034</sup>. La libertad civil construida en la esfera pública depende del derecho patriarcal. La tendencia a transformar la

---

<sup>1032</sup> PATEMAN, Carol. *O contrato sexual*. Trad. Marta Avancini, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1993, p. 14-17.

<sup>1033</sup> MIGUEL, Luis Felipe. Carole Pateman e a crítica feminista do contrato. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* – Vol. 32, N° 93, p. 1-17, Fevereiro/2017, p. 5.

<sup>1034</sup> PATEMAN, Carol. *O contrato sexual*. Trad. Marta Avancini, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1993, p. 18-19.

diferencia sexual y también la esfera privada en factores políticamente irrelevantes impide comprender cómo la diferencia sexual está activa y presente en las instituciones y formas de pensar el mundo político<sup>1035</sup>. La idea de libertad individual que marca las instituciones liberales modernas ha servido para disfrazar la subordinación en la vida privada a la autoridad de los hombres y la marginación de las mujeres de la ciudadanía.

Nuevas configuraciones surgieron en el siglo XX, dando lugar a una pluralidad de modelos de familia – con hijos, sin hijos, formada por la madre o el padre, homoafectiva etc. En el fondo, la familia actual, que pretende ser democrática, ya no encaja en el modelo de autoridad absoluta del marido. Pero persisten estructuras impersonales que distribuyen desigualmente ventajas y oportunidades en detrimento de las mujeres<sup>1036</sup>.

Además de los derechos y garantías constitucionales garantizados por la Constitución, el ejercicio efectivo de la libre determinación requiere un abanico razonable de posibilidades a disposición del sujeto. La desigualdad no solo es causada por restricciones externas a la autonomía, sino también por los procesos de producción de preferencias<sup>1037</sup>. Las situaciones de opresión o privación de recursos materiales conducen a una autonomía reducida, aunque teóricamente las personas disfrutan de la libertad de formular elecciones. Estas son restricciones e incentivos que actúan asimétricamente sobre los individuos, produciendo diferentes formas de ajuste de preferencias.

En la lección de Miguel<sup>1038</sup>, el mayor obstáculo para la acción autónoma es la dominación, que promueve una distribución desigual de los beneficios. La inducción de ciertas elecciones mantiene y reproduce relaciones que garantizan ventajas simbólicas y

---

<sup>1035</sup> MIGUEL, Luis Felipe. Carole Pateman e a crítica feminista do contrato. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* – Vol. 32, N° 93, p. 1-17, Fevereiro/2017, p. 6.

<sup>1036</sup> MOLLER OKIN, Susan. *Jutice, gender and the family*. Basic Books, Princeton, 1989, p. 138.

<sup>1037</sup> Las mujeres que “escogen” el matrimonio en una sociedad dominada por hombres no están actuando de forma efectivamente autónoma. MIGUEL, Luis Felipe. *Autonomia, paternalismo e dominação na formação das preferências*. *Opinião Pública*, 2015, v. 21, n., págs. 601-625. Disponible em: <https://doi.org/10.1590/1807-01912015213601>, pág. 604-608. Recuperado el: 18 agosto, 2022.

<sup>1038</sup> MIGUEL, Luis Felipe. *Autonomia, paternalismo e dominação na formação das preferências*. *Opinião Pública*, 2015, v. 21, n. 3, pp. 601-625. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/1807-01912015213601>, p. 614. Recuperado el: 18 agosto, 2022.

materiales a los hombres como grupo. Por lo tanto, a pesar de los cambios en la legislación y un mayor acceso a la educación y al mercado laboral, persisten obstáculos para las mujeres que reducen sus oportunidades y, en consecuencia, su autonomía emancipadora.

El movimiento feminista se ha dedicado a analizar la experiencia de ser mujer como elemento de producción de conocimiento, lo que hace necesario verificar cómo la posición de determinadas mujeres y múltiples sistemas de subordinación intervienen en la forma en que se presentan como individuos y como colectivos<sup>1039</sup>.

En este sentido, las investigaciones indican un aumento del trabajo remunerado y profesionalizado de las mujeres en Brasil entre 1995 y 2009. Su participación en el ingreso familiar aumentó gradualmente, representando, en promedio, la mitad de los ingresos<sup>1040</sup>, lo que se debe tanto a la aumento de la presencia femenina en el mercado de trabajo, así como el cambio en el perfil de los arreglos familiares, aumentando el número de grupos encabezados por mujeres<sup>1041</sup>, y aunque más presentes en el mercado laboral y como proveedoras del hogar, son las mujeres quienes asumen la custodia de los hijos en la mayor parte de las disoluciones de las relaciones conyugales<sup>1042</sup>.

---

<sup>1039</sup> ROSA, Waldemir. Sexo e Cor como categorias de controle social: uma abordagem sobre desigualdades socioeconômicas a partir de dado do Retrato das Desigualdades de Gênero e raça. Terceira Edição. In: *Faces da desigualdade de gênero no Brasil*. Ipea, Brasília, 2011, p. 113.

<sup>1040</sup> La participación de la mujer en el ingreso familiar ha ido aumentando paulatinamente y representa prácticamente, en promedio, la mitad del ingreso familiar (45%). Esto se debe tanto al aumento de la participación de la mujer en el mercado laboral (la tasa de participación femenina creció un 10% en el período bajo análisis) como al cambio en el perfil de la organización familiar (en 2009, el 35% de las familias estaban encabezadas por mujeres, arreglo que se ha expandido en un 54% desde 1995). Retrato das desigualdades de gênero e raça, 4ª ed., Brasília: Ipea, 2011. Disponible en: <https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>. Recuperado el: 22 agosto, 2022, p. 19.

<sup>1041</sup> Según el IBGE, durante los años 1995-2009, la proporción de mujeres jefas de hogar en Brasil aumentó en más de 10 puntos porcentuales. Esta proporción pasó del 22,9% en 1995 al 35,2% en 2009. En 1995, el 68,8% de ellos se encontraban en familias monoparentales (mujer con hijos) y sólo el 2,8% en familias formadas por parejas, con o sin hijos. En 2009, el 26,1% de las jefas de familia participaban en familias formadas por parejas y el 49,4% en familias monoparentales. Es decir, hubo un aumento considerable -más de nueve veces- en el número de mujeres identificadas como cabezas de familia formadas por parejas. Retrato das desigualdades de gênero e raça, 4ª ed., Brasília: Ipea, 2011. Disponible en: <https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>. Recuperado el: 22 agosto, 2022, p. 19.

<sup>1042</sup> IBGE, Estatísticas do Registro Civil 2003-2013. <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=RGC403>. Recuperado el: 15 noviembre, 2022.

Las prestaciones previstas en la legislación laboral brasileña<sup>1043</sup> naturalizan la idea de la maternidad como destino femenino, reforzando la división sexual del trabajo no comercial, lo que significa, por un lado, la responsabilidad de la mujer como cuidadora del hogar y, por otro, el paradigma del trabajador normal, que supone un sujeto masculino sin vida personal, que debe estar plenamente disponible para el trabajo productivo en detrimento de la vida doméstica<sup>1044</sup>.

La legislación laboral brasileña (Decreto-Ley n.º 5.452/1942) garantiza la igualdad de remuneración entre hombres y mujeres desde 1943. La Constitución de 1988 también prohíbe “las diferencias en los salarios, en el ejercicio de las funciones y en los criterios de admisión por razones de sexo, edad, color o estado civil” (art. 7). Pero la brecha salarial de género permanece. Los datos indican que, aunque más educadas, las mujeres reciben el 77,7% del salario de los hombres.

La encuesta también mostró que además de la desigualdad sexual, las mujeres también se enfrentan a la desigualdad racial. En 2019, la tasa de participación entre las mujeres blancas fue del 55,7 %, con un 53,5 % entre las mujeres negras y morenas<sup>1045</sup>.

Como advierte Ribotta,<sup>1046</sup> hay un cierto consenso en la literatura que la libertad y la igualdad son prerequisites de la autonomía. Pero hay que tener en cuenta que la pobreza, las desigualdades económicas y la no satisfacción de las necesidades básicas impiden el pleno desarrollo de las capacidades humanas y, en consecuencia, la creación y el desarrollo efectivo de la autonomía.

#### 9.4.2 Variables de raza y clase

---

<sup>1043</sup> Para las mujeres, se brinda estabilidad laboral a las mujeres embarazadas a partir de la confirmación del embarazo, licencia por maternidad de 120 días, asignación familiar, descanso por lactancia; jardines de infancia Para los hombres se otorgan 5 días de licencia por paternidad y asignación familiar.

<sup>1044</sup> LIMA BORNETTI, Aline; A.ABREU, Maria aparecida. *Faces da desigualdade de gênero no Brasil*. Ipea, Brasília, 2011, p. 49.

<sup>1045</sup> IBGE. Disponible <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2021/06/24/ibge-mulheres-representam-448-dos-assalariados-no-mercado-de-trabalho.htm>. Recuperado el: 08 agosto, 2022.

<sup>1046</sup> RIBOTTA, Silvina. Condiciones materiales para el ejercicio de la autonomía. El jaque de la desigualdad a la libertad. *Revista Derecho del Estado*. n. 48, enero-abril, p.149-182, p. 151 y 175.

Otro factor relevante en la reproducción de las desigualdades es el papel de las variables color/raza y clase en el sistema de exclusión social. La experiencia de las mujeres negras y pobres con lo doméstico y lo femenino fue diferente. Como se vio en los capítulos iniciales, las mujeres negras han enfrentado el trabajo fuera de su círculo privado desde los tiempos de la esclavitud, trabajando codo a codo con sus semejantes, siempre han estado involucradas en el mercado laboral, ya sea como esclavas o como personas libres, en general, en condiciones de explotación, estas mujeres no tenían las tareas domésticas como eje central de sus vidas<sup>1047</sup>. Por lo tanto, su vida privada representa a menudo un lugar de humanización y autonomía que no se siente en el mundo del trabajo<sup>1048</sup>.

En este sentido, para las mujeres negras que, en general, pertenecen a las filas de los segmentos más pobres de la población, la casa es un espacio de libertad, pues en ella, a diferencia del mundo de la calle, son dueñas de sí mismas. : “aquí mando yo”<sup>1049</sup>. La posición de clase y la pertenencia étnica o racial, por ejemplo, corresponden a diferentes experiencias entre lo público y lo privado y las restricciones que de ellas resultan.

Incluso trabajando en el mercado, las mujeres negras nunca dejaron de realizar las tareas del hogar y el cuidado de la familia, llevando así el peso de la doble jornada de trabajo asalariado y tareas intrafamiliares. Sin la seguridad económica que brindaban los hombres blancos a las mujeres con actividades restringidas a la vida doméstica, las mujeres negras también asumieron la responsabilidad de proveer para el grupo familiar<sup>1050</sup>.

---

<sup>1047</sup> DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. Boitempo, São Paulo, 2016, p. 232.

<sup>1048</sup> BIROLI, Flávia. *Família: novos conceitos*. Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2014, p. 13.

<sup>1049</sup> ANDERSON SARTI, Cynthia. *A família como espelho. Um estudo sobre a moral os pobres*. 7ª ed., Cortez, São Paulo, 2011, p. 63.

<sup>1050</sup> En este contexto, Davis pontifica que la carga de las tareas del hogar y el cuidado de la familia debe ser compartida con la sociedad como una forma de liberación femenina. “El cuidado debe socializarse, la preparación de comidas debe socializarse, el trabajo doméstico debe industrializarse, y todos estos servicios deben ser de fácil acceso para la clase trabajadora”. DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. Boitempo, São Paulo, 2016, p. 232.



Bajo otro sesgo, dice Oyèronké Oyèwúmi<sup>1051</sup>, representante del feminismo negro decolonial, que la familia nuclear es generizada por excelencia. Según la autora nigeriana, gran parte de la teoría feminista blanca representa a la sociedad a través de la unidad nuclear, que constituye la base de sus teorías y el medio por el cual los valores feministas se articulan y reivindican derechos. En este formato, la familia se centra en una mujer subordinada, un marido patriarcal y su descendencia, en una visión que promueve el género como una categoría natural, inevitable y determinante. Como, por regla general, la raza y la clase no varían dentro de la familia, no es extraño que el feminismo blanco no vea estas categorías. La autora destaca que la familia nuclear sigue siendo una forma ajena en África, por lo que resulta inadecuado universalizar la lógica de la familia patriarcal, que reduce a la mujer a la esposa.

Sin embargo, oprimida en el período del Brasil colonial, la cultura africana y sus categorías fueron aniquiladas por el estándar occidental impuesto por el colonizador. Es un modelo que hoy desafía a la oposición en el país. Como observa Birolí<sup>1052</sup>, las familias son productos de un momento histórico dado, variando según valores, prácticas culturales y formas de organización material de la vida. Así, cuando entendemos que la familia es una construcción social e institucional y no algo dado, es claro que lo legítimo o ilegítimo en materia de crianza, sexualidad, afectos y organización de la vida doméstica, es arbitrario, y existen innumerables posibilidades más allá de la familia nuclear privatizada.

Aún desde la perspectiva de la división del trabajo doméstico entre los sexos del núcleo familiar, es claro que, desde edades tempranas, las niñas son responsables de tales tareas, diferencia, en relación con los niños, que perdurará durante toda su vida<sup>1053</sup>.

---

<sup>1051</sup> OYEWÙMI, Oyèronké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa (Org.). *Pensamento feministas hoje: perspectivas decoloniais*. 1ª ed., Bazar do tempo, Rio de Janeiro, 2020, p. 89-91.

<sup>1052</sup> Aunque aparentemente neutral, el Estado fomenta ciertos arreglos familiares en detrimento de otros. Esto determina diferentes posiciones en el acceso a oportunidades, recursos y reconocimiento social. BIROLI, Flávia. *Família: novos conceitos*. Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2014, p. 42-45.

<sup>1053</sup> En Brasil, en 2009, en la población de 5 a 9 años, el 14,6% de los niños se ocupaban de las tareas del hogar, mientras que el 24,3% de las niñas tenían esa tarea. Los chicos dedican una media de 5,2 horas a la semana a esta actividad, mientras que las chicas dedican 6,1 horas a la semana. En la población de 10 a 15 años, en el mismo año, los chicos dedican una media de 10,2 horas semanales a este trabajo, mientras que las chicas, 25,1 horas. Retrato das

El trabajo doméstico tiene un impacto diferente en la jornada laboral total – ocupación principal y trabajo doméstico – de hombres (47,7 horas semanales) y mujeres (55,3 horas semanales)<sup>1054</sup>. La trayectoria de las mujeres en el mercado laboral no ha significado compartir los cuidados con sus parejas, incluso cuando se trata de actividades remuneradas<sup>1055</sup>. Naturalizado e invisible, el trabajo doméstico se distribuye dentro del grupo familiar básicamente a la red femenina, en la que se suceden generaciones en las mismas funciones<sup>1056</sup>.

El desconocimiento de las actividades domésticas como trabajo productivo contribuye a su desvalorización, alimentando un círculo de explotación del trabajo femenino que lleva a las mujeres a percibir salarios inferiores a los de los hombres, incluso en las mismas funciones, independientemente de su formación y profesión<sup>1057</sup>.

La división del trabajo y la separación de las esferas pública y privada varían según la posición social de la mujer. En los segmentos más pobres, la división entre el ámbito de la reproducción y la producción no siempre está bien definida, ya que muchas mujeres producen para el mercado desde casa. En términos de reproducción, los segmentos más ricos cuentan con el apoyo remunerado de cuidadoras y trabajadoras domésticas. Por lo tanto, las familias que tienen a las mujeres como principal sostén económico son las más pobres, especialmente si son mujeres negras<sup>1058</sup>.

---

desigualdades de gênero e raça, 4ª ed., Brasília: Ipea, 2011. Disponible en: <https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>. Recuperado el: 22 agosto, 2022, p. 37.

<sup>1054</sup> Aunque la semana principal de trabajo es más larga para los hombres que para las mujeres – 42,9 y 35,6 horas, respectivamente –, en 2009, entre la población ocupada, los hombres trabajaban, incluida la vida doméstica, 47,7 horas a la semana, mientras que las mujeres trabajaban 55,3 horas. Retrato das desigualdades de gênero e raça, 4ª ed., Brasília: Ipea, 2011. Disponible en: <https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>. Recuperado el: 22 agosto, 2022, p. 37.

<sup>1055</sup> PEIXOTO RAMOS, Daniela. Pesquisa de uso de tempo: um instrumento para aferir as desigualdades de gênero. In: *Faces da desigualdade de gênero no Brasil*. Ipea, Brasília, 2011, p. 27.

<sup>1056</sup> SOUZA-LOBO, Elisabeth. *A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência*. 3ª ed., Fundação Perseu Abramo; Expressão Popular, 2021, p. 90.

<sup>1057</sup> BIROLI, Flávia. *Família: novos conceitos*. Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2014, p. 33.

<sup>1058</sup> Mientras que el 69% de las familias encabezadas por mujeres negras ganan hasta un salario mínimo, este porcentaje se reduce al 41% cuando se trata de familias encabezadas por hombres blancos. Retrato das desigualdades de gênero e raça, 4ª ed., Brasília: Ipea, 2011. Disponible en: <https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>. Recuperado el: 22 agosto, 2022, p. 19.

La segregación territorial, las diferencias educativas, el poder adquisitivo, la ascendencia racial y la pertenencia étnica como reflejos de la colonialidad del poder como experiencia que se conserva tras el fin del colonialismo, son elementos que no pueden ser soslayados en el retrato de las desigualdades de género. En prácticamente todos los indicadores sobre desigualdad socioeconómica y pobreza, existe una sobrerrepresentación de mujeres y personas negras en los estratos más bajos de la sociedad<sup>1059</sup>. De acuerdo con Ribotta, la desigualdad económica actúa como *condición agravante de desigualdad*, pero también como *condición agravante de vulnerabilidad* y *condición agravante de discriminación*.<sup>1060</sup>

Las categorías de clase, color y sexo se combinan en un marco en el que los hombres blancos se encuentran en lo más alto del ranking promedio de la ocupación principal, lo que los ubica en un nivel de ingresos muy superior al de los grupos intermedios formados por mujeres blancas y hombres negros. Así, hay un escenario en el que los valores asociados a la blancura y la masculinidad otorgan primacía a los hombres blancos, dejando a otros grupos en posiciones subordinadas<sup>1061</sup>, revelando una dominación masculina que se combina con el racismo y la dominación de clase.

La realidad muestra que, privada como siempre, la familia se ha convertido en el centro de apoyo e inversión afectiva de sus miembros. Lo que vemos, en realidad, son modelos familiares diversificados, por un lado, y desigualdades en el uso del tiempo, que dificultan el acceso de las mujeres a instrumentos y servicios que les permitan compaginar el trabajo remunerado con el cuidado de sí mismas y de sus familias. Esto es especialmente más pronunciado entre los sectores más pobres de la

---

<sup>1059</sup> ROSA, Waldemir. Sexo e Cor como categorias de controle social: uma abordagem sobre desigualdades socioeconômicas a partir de dado do Retrato das Desigualdades de Gênero e raça – terceira Edição. In: *Faces da desigualdade de gênero no Brasil*. Ipea, Brasília, 2011, p. 117.

<sup>1060</sup> RIBOTTA, Silvina. Condiciones materiales para el ejercicio de la autonomía. El jaque de la desigualdad a la libertad. *Revista Derecho del Estado*. n. 48, enero-abril, p.149-182, p. 158.

<sup>1061</sup> ROSA, Waldemir, Sexo e Cor/Raça como categorias de controle social: uma abordagem sobre desigualdades socioeconômicas a partir de dado do Retrato das Desigualdades de Gênero e raça – terceira Edição. In: *Faces da desigualdade de gênero no Brasil*. Ipea, Brasília, 2011, p.

población, quienes no pueden adquirir servicios que reduzcan su participación en las tareas domésticas<sup>1062</sup>.

Son las “redes privadas”, formadas por familiares y vecinas, las que brindan apoyo a las mujeres más pobres. Las dificultades enfrentadas en el cumplimiento de los roles masculino y femenino en el núcleo conyugal por la inestabilidad de las uniones, la precariedad laboral, la inestabilidad económica estructural y la falta de instituciones públicas que reemplacen efectivamente las funciones familiares, conduce a arreglos que involucran a la red de familiares como un todo. Para posibilitar la existencia de la familia tal como ellos la conciben. Los niños, por ejemplo, pasan a ser responsabilidad de toda esta red; en ausencia del padre, el hijo mayor reemplaza su autoridad<sup>1063</sup>. Sin embargo, aunque marcada por la opresión interna, la familia, como red privada de apoyo, se vuelve más relevante para las mujeres pobres y negras que para las profesionales blancas, cuyas posibilidades de éxito e independencia son mayores en el mercado laboral<sup>1064</sup>.

Si bien los lazos difieren de la representación hegemónica de la familia nuclear burguesa, los patrones convencionales de género que organizan la división del trabajo y la participación de mujeres y hombres en la esfera pública pueden coexistir con formas renovadas de familia que mantienen las desventajas de las mujeres.

En la familia pobre, hay una precedencia del hombre sobre la mujer, lo que encarna la autoridad como mediación de la familia con el mundo exterior. El fundamento de este lugar masculino está en una representación social de género. Representa la autoridad moral, siendo responsable de la respetabilidad familiar. La autoridad femenina está ligada a valorar a la madre y controlar el dinero. Depende de la mujer mantener la unidad del grupo. La necesidad de respeto, conferida por la presencia

---

<sup>1062</sup> BIROLI, Flávia. *Família: novos conceitos*. Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2014, p. 29.

<sup>1063</sup> La vulnerabilidad de la familia pobre, cuando centrada en el padre/proveedor, ayuda a explicar la frecuencia de las rupturas conyugales, ante tantas expectativas incumplidas, para el hombre, que se siente fracasado, y para la mujer, que no ve sus posibilidades de conseguir algo a través del proyecto de matrimonio. Es porque el hombre depende de condiciones externas cuyas determinaciones están más allá de su control. ANDERSON SARTI, Cynthia. *A família como espelho. Um estudo sobre a moral os pobres*. 7ª ed., Cortez, São Paulo, 2011, p. 66.

<sup>1064</sup> MIGUEL, Luis Felipe. *Autonomia, paternalismo e dominação na formação das preferências*. Opinião Pública, 2015, v. 21, n. 3 pp. 601-625, p. 617.

masculina, se manifiesta incluso cuando la mujer es el sustento de la familia<sup>1065</sup>. Por lo tanto, el trabajo de las mujeres pobres no constituye una situación nueva que necesariamente socave los cimientos patriarcales de la familia, porque no tiene el poder de perturbar el lugar de la autoridad masculina.

El cansancio y la falta de tiempo para el autodesarrollo son parte de la vida cotidiana de las mujeres. La doble jornada laboral limita su tiempo de ocio, de actividades colectivas y de compromiso político. Además, el fomento explícito de determinados modelos familiares o una supuesta exención asumida por el Estado debido a la intimidad familiar fomentan o desalientan determinados modos de vida, naturalizando las desigualdades. El fomento de la familia nuclear tradicional formada por el matrimonio va en contra de la autonomía individual.

Los diversos aspectos descritos anteriormente demuestran que se enfrentan a diferentes alternativas y estímulos a la hora de definir sus preferencias. Las jerarquías de género contribuyen a la producción de preferencias e identidades que reafirman una posición de subordinación y vulnerabilidad. Si bien la igualdad formal se ha logrado, en gran medida, a partir de valores que están en la base de las instituciones y del ordenamiento jurídico, es fácil advertir que la ausencia de obstáculos formales no se corresponde con la igualdad de posibilidades de autodeterminación. Y el entramado de ventajas y desventajas que se forma tiene al género como elemento fundamental<sup>1066</sup>.

#### **9.4.3 Dominación de la acción “autonómica”**

El mayor obstáculo para la acción autónoma es la dominación, argumenta Miguel<sup>1067</sup>, porque promueve una división desigual de los beneficios. La inducción de ciertas elecciones mantiene y reproduce relaciones que garantizan ventajas simbólicas y

---

<sup>1065</sup> ANDERSON SARTI, Cynthia. *A família como espelho. Um estudo sobre a moral os pobres*. 7ª ed., Cortez, São Paulo, 2011, p. 63.

<sup>1066</sup> BIROLI, Flávia. *Autonomia e desigualdades de gênero. Contribuições do feminismo para a crítica democrática*. Horizonte, Vinhedo, 2013, p. 31.

<sup>1067</sup> MIGUEL, Luis Felipe. Autonomia, paternalismo e dominação na formação das preferências. *Opinião Pública*, 2015, v. 21, n. 3, pp. 601-625. Disponible en <https://doi.org/10.1590/1807-01912015213601>, p. 614. Recuperado el: 18 agosto, 2022.

materiales a los hombres como grupo. Miguel se refiere al republicanismo de Pettit<sup>1068</sup>, que sustenta una idea de libertad caracterizada como no dominación. Lo que distingue a la libertad como no dominación republicana no es la ausencia de intervención, sino la ausencia de dominación.

En palabras de Pettit<sup>1069</sup>, “un agente domina a otro, aunque sólo sea si tiene cierto poder sobre ese otro, y en particular, un poder de interferencia arbitrariamente fundado”, es decir, el poder de dominación existe cuando alguien tiene la capacidad de interferir de manera arbitraria e intencional con ciertas elecciones que otra persona puede hacer. Son conductas coercitivas o manipuladoras que tienen como objetivo empeorar la elección del agente, ya sea modificando el rango de opciones, o alterando los beneficios esperados atribuidos a tales opciones, o controlando los resultados que estas opciones pueden producir.

La dominación opera, según Marion Young<sup>1070</sup>, cuando las condiciones institucionales impiden que el sujeto participe en la determinación de sus acciones o en las condiciones de sus acciones. Las personas están sujetas a la dominación estructural cuando otras personas o grupos pueden determinar recíprocamente las condiciones de sus acciones o por las consecuencias estructurales de sus acciones.

Mientras algunas personas tienen un fuerte poder de influencia, otras están sujetas a él en virtud de un control desigual sobre los recursos materiales y simbólicos. Las preferencias inducidas mantienen y reproducen relaciones desiguales. Esto puede ocurrir por varios factores: la dificultad de acceder a herramientas cognitivas e informaciones plurales que permitan pensar la propia condición en el mundo; el sometimiento a cosmovisiones estereotipadas producidas por ciertos grupos, como la

---

<sup>1068</sup> PETTIT, Philip. *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Paidós, Barcelona, 2004, p. 78.

<sup>1069</sup> “[...] la injerencia, según el entendimiento, también es compatible con una amplia gama de conductas posibles. Comprende la coacción física corporal, como en el caso de la restricción u obstrucción; la coacción de la voluntad, como en el caso de pena o castigo; y, para agregar una categoría desatendida a las siglas anteriores, la manipulación: ésta normalmente se encierra, y puede consistir en cosas como la predeterminación de la agenda política, la formación, el engaño o la irracionalidad, de las creencias y los deseos de la gente, o el tamaño de las consecuencias de las acciones de las personas”. PETTIT, Philip. *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Paidós, Barcelona, 2004, p. 79.

<sup>1070</sup> MARION YOUNG, Iris. *La justicia y la política de la diferencia*. Trad. Silvina Alvarez, Cátedra, Madrid, 2000, p. 68.

familia, la influencia de la iglesia y la escuela, que controlan los instrumentos de difusión de las representaciones sociales; carencia material que restringe expectativas y ambiciones. La religión, por ejemplo, al propagar valores y visiones del mundo basados en el sexismo, establece límites entre la norma y la desviación, contribuyendo a la reproducción de patrones sociales hegemónicos y discriminación. Tales factores provocan déficits en la producción autónoma de preferencias, lo que hace necesaria la provisión de instrumentos que permitan a los sujetos interpretar críticamente las opciones disponibles<sup>1071</sup>.

El matrimonio es un componente fundamental para la afirmación de la familia. Además de sus efectos sobre la propiedad, el sexo y la procreación<sup>1072</sup>, opera como referencia para la legitimidad y respetabilidad de la pareja, la descendencia y una forma de vida. Como elemento generador de ventajas, también genera opresión y desventajas al condicionar la adquisición del respeto y el acceso a los derechos a una forma de construcción e institucionalización de relaciones. Entre los límites trazados están las relaciones heterosexuales, consideradas legítimas, y las relaciones homosexuales, consideradas ilegítimas, entre la conyugalidad y las relaciones sexuales moralmente desaprobadas<sup>1073</sup>.

No sin razón, activistas feministas y LGBT+ debaten en qué medida el derecho al matrimonio no heterosexual corresponde, o no, a la adhesión a formas convencionales de conyugalidad, históricamente opresivas y excluyentes. La distinción de sujetos, privilegiando a unos y negando a otros el derecho a controlar su propio cuerpo y definir autónomamente sus proyectos de vida, revela una visión heterosexual, en la que la sexualidad considerada normal y natural se circunscribe a las relaciones entre hombres y mujeres. Las demás – homosexualidades, bisexualidades, transexuales – son consideradas, a lo sumo, admitidas como “diferentes”<sup>1074</sup>.

---

<sup>1071</sup> MIGUEL, Luis Felipe. *Autonomia, paternalismo e dominação na formação das preferências*. Opinião Pública, 2015, v. 21, n. 3, pp. 601-625. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/1807-01912015213601>. Recuperado el: 18 agosto, 2022, p. 619.

<sup>1072</sup> Derechos de seguridad social, derecho a la adopción y tratamiento para la reproducción asistida, reparto de planes de salud etc.

<sup>1073</sup> BIROLI, Flávia. *Família: novos conceitos*. Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2014, p. 49.

<sup>1074</sup> WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino, dominação das mulheres e homofobia. In: *Revista Estudos Feministas*. 2001, v. 9, n. 2, pp. 460-482. p. 460.

El paradigma naturalista de la dominación masculina separa a hombres y mujeres en grupos jerárquicos, otorgando privilegios a los primeros sobre las segundas. En cuanto a los hombres que son llevados, por diversas razones, a no reproducir esta división, la dominación masculina produce homofobia para mantenerlos en los esquemas “normales” de virilidad<sup>1075</sup> vistos dentro de la familia tradicional. La homofobia se encuentra en las tácticas de rechazo, exclusión, acoso y humillación, que reflejan y refuerzan formas discriminatorias practicadas socialmente contra las personas LGBT+.

Un modo de desigualdad y discriminación eclipsado por la intimidad de la esfera privada se refiere a la homofobia familiar. Según Schulman<sup>1076</sup>, es en el núcleo familiar tradicional donde el sujeto se enfrenta a la homofobia, ya sea como agente o como víctima. Un fenómeno que forma parte de la vida de la comunidad LGBT+, la homofobia es una violencia inequívoca, pero, al mismo tiempo, negada e invisibilizada en la intimidad de la esfera privada. Más que un énfasis en el matrimonio homosexual y la crianza de los hijos e hijas, la mayor influencia en la calidad de vida social e individual de las personas gay y lesbianas resulta del trato que reciben dentro de la familia. Asumir la homosexualidad moviliza la angustia. Por regla general, es una experiencia de inferioridad y castigo que genera dramáticas consecuencias en las relaciones sociales y afectivo-sexuales.

La especificidad y las dimensiones de la homofobia familiar son amplias. Va desde los insultos y la exclusión hasta los ataques brutales. La reproducción de la heteronormatividad en el discurso familiar puede partir del silenciamiento de temas relacionados con la diversidad sexual y de género, pasando por la producción de estigmas que actúan sobre miembros que no se ajustan al patrón normativo, llegando a casos de segregación simbólica o real de quienes no están de acuerdo. las normas,

---

<sup>1075</sup> WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino, dominação das mulheres e homofobia. In: *Revista Estudos Feministas*. 2001, v. 9, n. 2, pp. 460-482, p. 465.

<sup>1076</sup> SCHUMAN, Sarah. Homofobia familiar: uma experiência em busca de reconhecimento. *Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades*. V. 4, n. 05, 2012, p. 69.



actuaciones y género correspondientes a su sexo biológico y, finalmente, la violencia física<sup>1077</sup>.

El armario es la estructura definitoria de la opresión gay en el siglo XX. Su imagen contrasta con la de salir o salir del armario<sup>1078</sup>. Pero tras ser exhortado a revelar su condición homosexual en el ámbito familiar, el grupo obliga al sujeto a reprimirlo. Se encarga de lo que Schulman<sup>1079</sup> llama evitación. A través de ella, el sujeto queda excluido de las conversaciones, las comunidades, las estructuras sociales. Tampoco se le permite verbalizar sus sentimientos. La evitación es “una forma de crueldad mental que está diseñada para pretender que la víctima no existe o nunca existió”, negando a la persona no heterosexual el reconocimiento o la representación de sus experiencias.

El estigma y la opresión frente a conductas consideradas desviadas se reproducen en las estructuras sociales dominantes que seleccionan y controlan las representaciones de la población LGBT+. La discriminación se extiende a las personas bisexuales, transgénero, transexuales e intersexuales que, al margen de la identidad gay y lesbiana, reivindican una identidad sexual fluida o incluso la ausencia de identidad. Esto puede conducir a una homofobia interiorizada por parte de la persona LGBT+, que asume actitudes negativas sufridas en el entorno social en relación a su propia identidad sexual<sup>1080</sup>.

La opresión no se deriva únicamente del poder tiránico. También se refiere a impedimentos sistemáticos impuestos a algunos grupos de manera estructural. Sus causas “son inciertas en normas, hábitos y símbolos que no son cuestionados”, afirma Marion Young<sup>1081</sup>. En un sentido estructural amplio, la opresión se refiere a las

---

<sup>1077</sup> GONSALVES TOLEDO, Livia; TEIXEIRA FILHO, Fernando Silva. Homofobia familiar: abrindo o armário ‘entre quatro paredes’. In: *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. 2013, vol.65, n.3, pp. 376-391, p. 381.

<sup>1078</sup> KOSOFSKY SEDGWICK, Eve. A epistemologia do armário. *Cadernos Pagu*. (28). janeiro-junho de 2007, p. 19-54, p. 26.

<sup>1079</sup> SCHUMAN, Sarah. Homofobia familiar: uma experiência em busca de reconhecimento. *Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades*, v. 4, n. 05, 2012, p. 74.

<sup>1080</sup> J. TOTENHAGEN, Casey; K. RANDALL, Ashley; LLOYD, Kayla. Stress and Relationship Functioning in Same-Sex Couples: The Vulnerabilities of Internalized Homophobia and Outness, Family Relations. *Interdisciplinary Journal of Applied Family Science*. 2018, p. 2.

<sup>1081</sup> MARION YOUNG, Iris. *La justicia y la política de la diferencia*. Trad. Silvina Alvarez, Catedra, Madrid, 2000, p. 75.

profundas injusticias que sufren algunos grupos como resultado de suposiciones y reacciones generalmente inconscientes, como consecuencia de los procesos normales de la vida cotidiana, de los estereotipos difundidos culturalmente, por los medios de comunicación, de los aspectos estructurales de las jerarquías, mecanismos burocráticos y de mercado, es decir, se reproduce sistemáticamente en las instituciones económicas, políticas y culturales más relevantes.

Las investigaciones indican que la vivencia de la homofobia en sus diversas vertientes – lesbofobia, homofobia, bifobia, transfobia y travestifobia – puede desencadenar conductas depresivas, ansiedad, miedo, ideación e intento de suicidio entre los adolescentes. Se reporta que los impactos negativos repercuten en los hábitos de vida y autocuidado, generando insuficiencias en el patrón de sueño, alimentación y actividad física. La vivencia de la homofobia, que se da en el ámbito escolar, en la familia, en la comunidad, también se da en los servicios de salud que se brindan a esta población, lo que expone la vulnerabilidad de las personas LGBT+<sup>1082</sup>.

El arte. 1513 del Código Civil Brasileño prohíbe a cualquier persona, de derecho público o privado, interferir en la comunión de vida establecida por la familia. Con la protección constitucional dedicada a la persona humana, hay un movimiento para limitar la presencia del Estado en las relaciones familiares. La doctrina civilista reconoce en este dispositivo la superación definitiva de la participación estatal en las relaciones familiares, dejando de inmiscuirse en aspectos muy personales de la vida privada. El derecho de familia contemporáneo se presenta como la expresión más pura de una relación jurídica privada, sujeta al ejercicio de la autonomía privada de los individuos. Toda injerencia estatal sólo será legítima y justificable cuando se fundamente en la protección de los sujetos de derecho, en especial de los vulnerables, como los niños, niñas y adolescentes, a quienes se dedica una protección plena<sup>1083</sup>.

La legislación civil protege al individuo de una posible dominación externa a la autonomía privada. Sin embargo, los obstáculos que la dominación impone a la

---

<sup>1082</sup> GUIMARÃES MONGIOVI, Vita; CAVALCANTE DE ARAÚJO, Ednaldo; PINHEIRO RAMOS, Vânia. Implicações da homofobia sobre a saúde do adolescente. In: *Revista de Enfermagem*. UFPE on-line, Recife, 12(6):1772-80, jun., 2018, p. 1.777.

<sup>1083</sup> CHAVES DE FARIAS, Cristiano; ROSERVALD, Nelson. *Curso de Direito Civil. Direito das Famílias*. Vol. 6, 4ª ed., JusPODIVM, Salvador/BA, 2012, p. 156.

autonomía no son sólo externos, sino también internos, cuando la dominación impone representaciones del mundo y valores que favorecen su reproducción en detrimento de los dominados, quienes asimilan el punto de vista dominante estereotipado<sup>1084</sup>.

Lo que se discute es en qué medida la autonomía concierne a la voluntad y la voluntad individuales, o es el resultado de la ausencia de alternativas y/o la imposibilidad de reflexionar sobre sus elecciones. Esta discusión tiene lugar con fuerza en el movimiento feminista en el debate sobre la producción de preferencias externas. En relación con las mujeres, cuanto más débiles sean sus recursos materiales y su posición profesional, mayor será su vulnerabilidad en caso de ruptura del matrimonio. Por otro lado, si bien la apuesta por la estética y autopresentación femenina sugiere una superación de la domesticidad, apunta a una sobrevaloración de la belleza domesticada. Este fenómeno expresa una objetivación, que deriva de la asimilación de la mirada masculina en la definición de la identidad de la mujer y de las características y atributos que definirían su valor<sup>1085</sup>.

Es necesario tener en cuenta las condiciones de elaboración de las preferencias, su producción, para demostrar las relaciones de dominación que enmascaran este proceso. La subordinación en el matrimonio, a los estándares de belleza hegemónicos, al uso de ropa impuesta por creencias religiosas o la sujeción a la mutilación genital, pueden ser comportamientos aceptados por la mujer; la renuncia a las relaciones homoeróticas puede ser una elección voluntaria de hombres o mujeres. Queda por preguntarse, como lo hace Miguel<sup>1086</sup>, si tales elecciones y decisiones deben considerarse sinceras en los casos en que la disidencia puede ser sancionada con la estigmatización.

La preservación de la esfera privada de la intervención del Estado predispone a los miembros de la familia a mantener relaciones de autoridad que restringen la

---

<sup>1084</sup> MIGUEL, Luis Felipe. *Autonomia, paternalismo e dominação na formação das preferências*. *Opinião Pública*, 2015, v. 21, n. 3, pp. 601-625. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/1807-01912015213601>, p. 615. Recuperado el: 18 agosto, 2022.

<sup>1085</sup> BIROLI, Flávia. *Autonomia e desigualdades de gênero. Contribuições do feminismo para a crítica democrática*. Horizonte, Vinhedo, 2013, p. 31.

<sup>1086</sup> MIGUEL, Luis Felipe. *Autonomia, paternalismo e dominação na formação das preferências*. *Opinião Pública*, 2015, v. 21, n. 3, pp. 601-625. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/1807-01912015213601>, p. 617. Recuperado el: 18 agosto, 2022, p. 617.

autonomía de las mujeres y las personas LGBT+. Debido a la defensa de la privacidad, los derechos de la familia están menos protegidos que en otros espacios<sup>1087</sup>.

El análisis crítico de las relaciones de poder en la esfera no pública permite evaluar las consecuencias políticas de los acuerdos privados. La falta de esta conexión dificulta la comprensión de cómo las relaciones consideradas voluntarias y espontáneas, pero que sostienen patrones de autoridad y subordinación, repercuten en el ejercicio de la autonomía. Cuando se pretende conseguir una sociedad basada en relaciones de igualdad y no discriminación, no es posible disociar la vida pública de la vida privada. Las relaciones que se mantengan en un nivel se sentirán en el otro.

Las formas de socialización familiar dan forma a las actitudes de género de los niños. Los niños y niñas reciben diferentes estímulos de la vida familiar y se enfrentan a alternativas y equipamientos también diferentes en cuanto a recursos materiales y simbólicos. Por tanto, las elecciones formuladas desde jerarquías opresivas que no brindan instrumentos para tematizar la propia experiencia del sujeto sirven para reproducir y naturalizar mecanismos que dificultan o impiden la redefinición de valores, conductas y normas a partir de relaciones de igualdad y autonomía individual.

Unos vínculos más justos e igualitarios en el ámbito doméstico amplían las posibilidades de sus miembros, repercutiendo en sus trayectorias vitales y en su participación en la sociedad.

El mundo de los afectos y la solidaridad no impide la práctica de excesos bajo el manto de la privacidad y la autonomía familiar. La violencia, el abuso y el uso arbitrario de la autoridad contra las mujeres, los niños y los adolescentes han exigido un mayor control del Estado sobre la vida doméstica mediante la penalización de estas conductas.

La defensa de la intimidad familiar no exime de la crítica y la acción contra la desigualdad y la opresión que se derivan de la separación de las esferas pública y privada. Por otra parte, la garantía de la pluralidad y la libertad evocada en la

---

<sup>1087</sup> BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. *Feminismo e política*. São Paulo, Boitempo, 2014, p. 33.

Constitución depende de una privacidad suficiente para permitir el florecimiento de identidades apoyadas en una multiplicidad de prácticas y valores<sup>1088</sup>.

## 9.5 Privacidad familiar

La autonomía privada y la menor intervención estatal nos muestran los límites entre lo público y lo privado. La protección de la vida privada, como bien que integra la personalidad, se fundamenta en el interés legítimo de proteger del interés del otro lo que concierne a la esfera íntima del sujeto.

La protección jurídica del espacio privado es relativamente reciente. La moderna teoría general del Derecho de Familia es un encuentro con este tema. La preocupación por el espacio privado surge tras la consolidación de los ideales de libertad defendidos en las revoluciones burguesas, cuando se comprendió que el respeto a la intimidad es un requisito previo para el ejercicio de las libertades individuales<sup>1089</sup>.

El aumento de la complejidad social, asociado a una exposición pública del individuo a niveles antes inconcebibles, exigió una mejor comprensión de lo que sería en realidad el derecho a la vida privada. Este pasó a concebirse más allá del ámbito de la propiedad, estableciéndose como un derecho a la personalidad. Por regla general, el público está asociado con los intereses generales de la comunidad; se refiere a la persona como ciudadano, miembro y participante de la comunidad jurídica. Lo privado, a su vez, corresponde al ámbito de la experiencia fuera del alcance de la sociedad y que concierne a cada persona como individuo<sup>1090</sup> en sus aspectos afectivos, sexuales, amorosos, religiosos etc.

---

<sup>1088</sup> BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. *Feminismo e política*. São Paulo, Boitempo, 2014, p. 46.

<sup>1089</sup> “Sin embargo, como observa Raupp Rios, el paradigma del sujeto de derecho era claro: varón, blanco, europeo, cristiano, heterosexual. La difusión de este paradigma alcanzó también al derecho público, y es fácil comprender por qué las proclamaciones constitucionales de un sujeto de derecho universal y abstracto operaron de manera tan excluyente hacia las mujeres y otros grupos sociales”. RAUPP RIOS, Roger. Para um direito democrático da sexualidade. *Horizontes antropológicos*. Porto Alegre, ano 12, n. 26, p. 71-100, jul/dez 2006, p. 81.

<sup>1090</sup> SARMENTO, Daniel. "Interesses Públicos vs. Interesses Privados na Perspectiva da Teoria e da Filosofia Constitucional", in *Interesses Públicos vs. Interesses privados*:

Los conceptos de público y privado se establecen de acuerdo con la cultura, variando así en el tiempo y el espacio. Sus fronteras son móviles e inestables, y la prioridad que reciben también fluctúa por circunstancias sociopolíticas<sup>1091</sup>. Por lo tanto, la tolerancia a ciertos comportamientos difiere entre sociedades. Cualquiera que sea su grado, la vida privada, en su constitución, es el refugio impenetrable de la persona, que la protege de la sociedad<sup>1092</sup>.

La Constitución elevó el derecho a la intimidad y la intimidad a la categoría de derecho fundamental cuando dispuso, en el inciso X del art. 5, que “son inviolables la intimidad, la vida privada, el honor y la imagen de las personas, asegurándose el derecho a la reparación del daño material o moral que resulte de su violación”. Su propiedad se extiende a cualquier persona, independientemente de su color, raza, edad, religión, ideología o nacionalidad (art.5, *caput*). En el mismo norte, el Código Civil, en su art. 21, dice que “la vida privada de la persona natural es inviolable, y el juez, a instancia de parte interesada, adoptará las medidas necesarias para prevenir o detener un acto contrario a esta norma”.

Aunque es esencial para el desarrollo de la personalidad, es difícil definir la privacidad y la intimidad en una sociedad que se basa en el uso intensivo de las tecnologías de la información. La percepción del sujeto como ser informacional pasa a exigir la protección de la intimidad, reconocida como derecho de la personalidad, con caracteres de indisponibilidad, intransferibilidad, inalienabilidad e imprescriptibilidad.

Tampoco hay consenso sobre el contenido de los valores de la intimidad y la vida privada. En Brasil, ambos institutos se utilizan generalmente sin distinción, aunque algunos señalan que la intimidad está más restringida que la privacidad.

---

*Desconstruindo o Princípio de Supremacia do Interesse Público*, Daniel Sarmento organizador, Editora Lumen Juris, Rio de Janeiro, 2005. P. 6.

<sup>1091</sup> SARMENTO, "Interesses Públicos vs. Interesses Privados na Perspectiva da Teoria e da Filosofia Constitucional", in *Interesses Públicos vs. Interesses privados: Desconstruindo o Princípio de Supremacia do Interesse Público*, Daniel Sarmento organizador, Editora Lumen Juris, Rio de Janeiro, 2005. P. 6.

<sup>1092</sup> CHAVES DE FARIAS, Cristiano; ROSENVALD, Nelson. *Curso de Direito Civil*. Vol. 6, 4ª ed., JusPodivm, Salvador, 2012. p. 64.

Para Sarmiento<sup>1093</sup>, los derechos de la esfera privada desafían una comprensión mucho más amplia, basada en la idea de autonomía y libre desarrollo de la persona. En el centro de la vida privada, el autor destaca la autodeterminación sexual y la identidad sexual. El primero se refiere a la libertad de cada persona para vivir su propia sexualidad a través de la afirmación de su identidad sexual, que engloba el tema de la homosexualidad, la intersexualidad o la transexualidad. La identidad sexual comprende la capacidad del individuo para definir su orientación sexual y expresarla tanto a través de su comportamiento como a través de su apariencia y biotipo. El derecho a la intimidad, por su parte, otorga al individuo la facultad de controlar la circulación de información sobre él, de carácter privado, privado o personal.

En la misma línea, Sampaio<sup>1094</sup> afirma que la intimidad es un segmento más restringido de la vida privada. El derecho a la vida privada está integrado por la libertad sexual, la libertad de vida familiar y la intimidad, además de otros aspectos que se entrecruzan con otros bienes o atributos de la personalidad. En cuanto a la intimidad, “se ocupa de su proyección en el ámbito de la información personal, la relación comunicativa del ser con los demás, en definitiva, una autodeterminación ‘informativa’ o ‘informativa’”.

Rodotà<sup>1095</sup> concibe la esfera privada como un “conjunto de acciones, comportamientos, opiniones, preferencias, información personal, sobre las cuales el interesado pretende mantener un control exclusivo”. La privacidad protege las “opciones de vida contra todas las formas de control público y estigmatización social”.

La familia es el espacio por excelencia de la intimidad<sup>1096</sup>. Incluso se habla de una Ley de Familia Mínima o mínima intervención del Estado en las relaciones

---

<sup>1093</sup> SARMENTO, Daniel. Art. 5º CF. In: *Comentários à Constituição do Brasil*. GOMES CANOTILHO, J. J. *et alli* (Coord.). Saraiva/Almedina, IDP, e-pub, s/p.

<sup>1094</sup> LEITE SAMPAIO, José Adércio. *Direito à intimidade e à vida privada: uma visão jurídica da sexualidade, da família, da comunicação e informações pessoais, da vida e da morte*. Del Rey, Belo Horizonte, 1998, p. 277-359.

<sup>1095</sup> RODOTÀ, Stefano. *A vida na sociedade da vigilância. A privacidade hoje*. Org. Maria Celina Bodin de Moraes, trad. Danilo Doneda e Luciana Cabral Doneda, Renovar, Rio de Janeiro, 2008, p.92.

<sup>1096</sup> LÔBO, Paulo. *Direito Civil*. Vol. 5, Famílias, 10ª ed., Saraiva Educação, São Paulo, 2020, p. 50.

familiares, que se presenta como la “más pura expresión de una relación jurídica privada” al reconocer la libertad de acción del titular en el ámbito privado<sup>1097</sup>.

El retorno de lo privado se dio a partir del redimensionamiento del rol de la entidad familiar a través de la valorización de su función primordial, su utilidad y la necesidad de las relaciones familiares por su carga afectiva y protectora<sup>1098</sup>. La inconmensurable intervención de la entidad estatal en el ámbito familiar restringe la construcción de la personalidad de quienes pretenden desarrollarse, en convivencia, en este espacio<sup>1099</sup>, imponiendo al Estado una obligación positiva de respetar y promover la autonomía y las relaciones establecida entre sus miembros. El Estado abandona la figura de protector-represor para asumir el rol de protector-proveedor-bienestar<sup>1100</sup>.

La Constitución de 1988 es clara sobre esta función protectora, al disponer que “la familia, base de la sociedad, goza de especial protección del Estado” (art. 226, CF). La intervención del Estado tendrá lugar para protegerla, asegurando que sus miembros gocen de su autonomía privada y en condiciones propicias para el mantenimiento del núcleo afectivo. El Texto Fundamental unía la libertad del individuo a la importancia que tiene la familia para la sociedad y el Estado. El Código Civil aceptó expresamente la autonomía privada como principio fundamental del Derecho de Familia cuando prohibió la intervención de terceros en la comunión de la vida familiar (art. 1.513).

La vida familiar privada implica el respeto a la vida relacional entre quienes integran esta unidad y comparten intereses y valores, motivando decisiones y proyectos comunes<sup>1101</sup>. Uno de los efectos de la ley de familia mínima es organizar el núcleo familiar como convenga a sus miembros en cualquiera de sus modalidades: heterosexual, homoafectivo, monoparental etc. La transformación de los modelos

---

<sup>1097</sup> CHAVES DE FARIAS, Cristiano; ROSENVALD, Nelson. *Curso de Direito Civil*. Vol. 6, 4ª ed., JusPodivm, Salvador, 2012. p. 156.

<sup>1098</sup> LÔBO, Paulo. *Direito Civil*. Vol. 5. Famílias, 10ª ed., Saraiva Educação, São Paulo, 2020, p. 50.

<sup>1099</sup> FACHIN, Luiz Edson. *Família – entre o público e o privado*. Pp. 158-159. Disponible en: <https://ibdfam.org.br/assets/upload/anais/274.pdf>. Recuperado el: 02 julio, 2022, p. 164.

<sup>1100</sup> PEREIRA CUNHA, Rodrigo. *Princípios fundamentais e norteadores para a organização jurídica da família*. Tese de Doutorado, UFPR, 2004, p. 112.

<sup>1101</sup> BEZERRA DE MENEZES, Joyceane. A Família e o Direito de Personalidade: a cláusula geral de tutela na promoção da autonomia e da vida. *Revista Direito UNIFACS – Debate Virtual*, n. 216, 2018, p. 03.



familiares a lo largo del siglo XX se debió especialmente a la creciente difusión de prácticas y valores democráticos resultantes de la disminución de la ascendencia religiosa sobre la vida mundana y la consolidación de un ideal de identidad individual, que permite a los sujetos organizar su vida en base a elecciones personales relacionadas con la familia, el ocio, la experiencia religiosa, la sexualidad etc.<sup>1102</sup>.

Son los miembros de la familia quienes deben establecer las reglas para su convivencia. La agrupación dará lugar a disposiciones que se impondrán a la sociedad y al Estado, el cual será responsable de respetar y reconocer tanto a la familia como a sus miembros individuales<sup>1103</sup>, transformándola en un ámbito de convivencia protegido contra arbitrariedades externas, intervenciones. También se exige entre sus miembros el respeto a la privacidad y la intimidad. Las relaciones que allí se establecen redundan en diferentes efectos – jurídicos, personales, sociales y culturales – cuya combinación tiene como objetivo promover el cuidado y desarrollo de la persona.

El derecho a la autonomía familiar otorga a los adultos de una familia el derecho a tomar decisiones importantes sobre la crianza y educación de los hijos; la privacidad otorga a los adultos el derecho a rechazar intrusiones no consentidas en el dominio familiar. Pero estos derechos están sujetos a la condición de que no representen riesgos para el niño.

### 9.5.1 Privacidad y niños

Podría pensarse que los niños, niñas y adolescentes no gozan de privacidad y libertad frente a quienes tienen la responsabilidad de criarlos, asistirlos y educarlos. Sin embargo, una de las principales consecuencias de los cambios procesados en el derecho de familia, hoy basado en un modelo democrático, fue la creación de varios instrumentos para la protección de los hijos frente a sus familiares. El cuidado de los menores, compartido entre madres y padres, se centra en la noción de respeto a la

---

<sup>1102</sup> MELLO, Luiz; PILLAR GROSSI, Miriam; UZIEL, A. P. A escola e @s filh@s de lésbicas e gays: reflexões sobre conjugalidade e parentalidade no Brasil. Pp. 159-182. In: DINIZ JUNQUEIRA, Rogério (org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. ONU/MEC, Brasília, 2009, p. 162.

<sup>1103</sup> PEREIRA CUNHA, Rodrigo. *Princípios fundamentais e norteadores para a organização jurídica da família*. Tese de Doutorado, UFPR, 2004, p. 110.

originalidad del niño, lo que implica valorar atributos distintos a la tradición y la obediencia<sup>1104</sup>.

A partir del protagonismo que asume la descendencia en la familia, el respeto, la libertad de creencias, la protección frente al síndrome de alienación parental, el conocimiento de los orígenes genéticos, la responsabilidad civil por abandono moral, la prohibición del castigo físico, entre otros, asumen relevancia como derechos otros derechos En esta lógica, a los niños, niñas y adolescentes, como titulares de derechos humanos fundamentales, se les garantiza también el derecho a la vida privada ya la intimidad.

El ECA reconoce a los niños y adolescentes todos los derechos fundamentales inherentes a la persona humana, con énfasis en el art. 15, que atribuye a la población infantil y juvenil el “derecho a la libertad, al respeto y a la dignidad como personas humanas en proceso de desarrollo y como sujetos de derechos civiles, humanos y sociales garantizados en la Constitución y las leyes”, lo que, sin duda, alberga la vida privada familiar y la vida privada individual.

El arte. 16 del ECA enumera una serie de libertades, como el derecho a entrar y salir de los espacios públicos, a expresar opiniones y expresión, a jugar y divertirse, a participar en la vida pública, la libertad de creencia y culto, a buscar refugio, ayuda y orientación y a participar en la vida familiar y comunitaria sin discriminación. Arte. 17 prevé la inviolabilidad de la integridad física, psíquica y moral de los niños y adolescentes, lo que incluye la preservación de la imagen, identidad, autonomía, valores, ideas y creencias, espacios y objetos personales. el arte. 18, a su vez, impone específicamente la protección contra “tratos inhumanos, violentos, aterradores, vejatorios o vergonzosos”. En caso de aplicación de medidas para la protección de niños, niñas y adolescentes, el ECA prescribe que debe observarse como principio la privacidad, lo que implica el respeto a la intimidad, el derecho a la imagen y la reserva de su vida privada (art. 100, V).

Existe una aparente contradicción entre las normas, pues, al mismo tiempo que imponen a los progenitores el deber de cuidar a sus hijos, aseguran la privacidad, la

---

<sup>1104</sup> BODIN DE MORAES, Maria Celina. Instrumento para a proteção dos filhos frente aos próprios pais. *In: Civilística*. a. 7, n. 3, 2018, p. 10.

libertad y el respeto de los niños y adolescentes frente a sus tutores. El hecho es que la familia democrática no tiene un perfil autoritario<sup>1105</sup>. Los niños y adolescentes no son adultos más jóvenes, sino “seres diferentes” que tienen sus propios proyectos de vida. Su promoción integral debe apoyar el adecuado desarrollo de sus proyectos de vida<sup>1106</sup>. En cierto modo, la familia se reinventó y la infancia se emancipó; los niños fueron reposicionados, emergiendo como agentes morales en su propia vida y la de su familia, más que como objetos de preocupación o remediación<sup>1107</sup>.

En cuanto a los límites de la autoridad funcional de los representantes de menores en relación con su integridad psicofísica, no existe una respuesta pronta y uniforme al respecto. Sin embargo, aunque los niños, niñas y adolescentes siguen demandando asistencia, poco a poco adquieren capacidad para ejercer la realización de sus propios derechos e intereses.

La garantía del ejercicio de los derechos de los niños, niñas y adolescentes no significa desconocer la importancia y autoridad de las madres y padres, ni pretende instalar o profundizar conflictos entre ellos. Lansdown<sup>1108</sup> señala que no existe un registro de abuso de niños, niñas y adolescentes en países que les otorguen el derecho a participar en la toma de decisiones que los afectan. En general, la vida familiar está abierta al diálogo entre los responsables y los hijos, en el que el niño comienza a verse a sí mismo como alguien por derecho propio. Esto no significa ignorar la importancia de los progenitores, ya que los menores no necesariamente prescinden del consejo de la familia en la formulación de sus elecciones.

Existe amplia evidencia de que tanto los adultos como los niños son más felices y capaces de desarrollar sus habilidades cuando confían en que cuentan con el apoyo de los padres y madres. Los niños que crecen con sus apoyos son más seguros,

---

<sup>1105</sup> BEZERRA DE MENEZES, Joyceane. A Família e o Direito de Personalidade: a cláusula geral de tutela na promoção da autonomia e da vida. *Revista Direito UNIFACS – Debate Virtual*, n. 216, 2018.

<sup>1106</sup> LEWICKI, Bruno C. Poder parental e liberdade do menor. *In: Direito, Estado e Sociedade*. PUC-Rio, Rio de Janeiro: PUC-Rio, v. 9, n. 17, p. 6-30, ago./dez. 2000 P. 14.

<sup>1107</sup> CHAVES, Marianna; CARNEIRO ARNAUD NETO, Raphael. Autoridade parental e sexualidade das crianças e adolescentes. *In: BROCHADO TEIXEIRA, Ana Carolina; DADALTO, Luciana. Autoridade parental. Dilemas e desafios contemporâneos*. 2ª ed., Foco, Indaiatuba, 2021, e-pub, s/p

<sup>1108</sup> LANSDOWN, Gerison. *La evolución de las facultades del niño*. UNICEF, Sesto Fiorentino/Itália, 2005, p. 82.

autosuficientes y cooperativos. La crianza morbosa, por el contrario, potencia la inseguridad y la inmadurez de los menores<sup>1109</sup>.

En la medida en que el niño, niña y adolescente alcance la suficiente racionalidad para la toma de decisiones, corresponderá a sus responsables su capacidad de autodeterminación, reduciendo el grado de intervención sobre su voluntad, en cuyo caso no se velará por el interés superior, determinada por un tercero, sino por el propio titular del derecho.

De especial importancia en este trabajo, se refiere a la sexualidad del menor y su derecho a la intimidad. Además de la familia frente a la sociedad, la descendencia también le hace justicia en relación con el grupo familiar y la sociedad.

### **9.5.2 Sexualidad infantil y adolescente y vida privada**

Poco se habla y explica la sexualidad relacionada con la infancia, pero abordarla es fundamental para que los niños se conviertan en adultos autosuficientes. Aunque reconocen la importancia de su papel en la educación sexual, pocos padres y madres discuten y se comunican con sus niños y adolescentes sobre el tema. Las razones para ello son diversas: falta de confianza, vergüenza, falta de habilidades comunicativas, miedo a comprometer la inocencia de los hijos e incluso malestar con su propia sexualidad<sup>1110</sup>. Por regla general, el tema se restringe a un enfoque moral o, como mucho, a la anticoncepción y las enfermedades de transmisión sexual, ignorando aspectos relacionados con la mecánica del sexo<sup>1111</sup>.

---

<sup>1109</sup> BEZERRA DE MENEZES, Joyceane; BODIN DE MORAES, Maria Celina. Autoridade parental e privacidade do filho menor: o desafio de emancipar. In: *Revista Novos Estudos Jurídicos*. Eletrônica, Vol. 20, N. 2, mai-ago 2015, p. 514. BOLBY, p. 139-180, *apud* BODIN DE MORAES, Maria Celina. P. 513.

<sup>1110</sup> MORAWSKA Alina; WALSH, Anthony; GRABSKI, Melanie; FLETCHER, Renee. Parental confidence and preferences for communicating with their child about sexuality. In: *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*. 2015, p. 2.

<sup>1111</sup> CHAVES, Marianna; CARNEIRO ARNAUD NETO, Raphael. Autoridade parental e sexualidade das crianças e adolescentes. In: BROCHADO TEIXEIRA, Ana Carolina; DADALTO, Luciana. *Autoridade parental. Dilemas e desafios contemporâneos*. 2ª ed., Foco, Indaiatuba, 2021, e-pub, s/p.

Al igual que la infancia, la sexualidad es una construcción social definida por aspectos culturales que preceden a la concepción del niño. Está presente desde la experiencia sexual para fecundar el embrión, pasando por el imaginario de la madre y el padre sobre el género del hijo y las construcciones afectivas que esta expectativa implica<sup>1112</sup>.

En las últimas décadas, la relevancia de los aspectos jurídicos de la sexualidad y la identidad de género han cobrado fuerza tanto a nivel nacional como internacional, sirviendo para consolidar la expresión “derechos sexuales” y promover esta categoría de derechos. El objetivo es articular diferentes demandas relacionadas con la sexualidad y la identidad de género bajo el régimen de los derechos fundamentales y humanos. Al mismo tiempo, pretende brindar protección y legitimidad a conductas e identidades no necesariamente asociadas a la salud y la reproducción, buscando llegar a personas históricamente ignoradas como sujetos de derecho<sup>1113</sup>.

La idea de derechos sexuales y su inclusión en las discusiones de derechos humanos son indicativas de la importancia de la dimensión sexual en la vida humana, en la búsqueda del reconocimiento de las diferentes orientaciones sexuales y la legitimidad de sus expresiones<sup>1114</sup>. A pesar de los esfuerzos por construir y consolidar un contenido autónomo, los derechos sexuales suelen ser tratados junto con los derechos reproductivos, vinculando a los primeros con la salud y/o los derechos reproductivos de las parejas heterosexuales. Esto descuida los derechos relacionados con la sexualidad y la identidad de género<sup>1115</sup>.

---

<sup>1112</sup> GEORG SCHINDHELM, Virginia. A sexualidade na educação infantil. *Revista Aleph*. 2014, p. 37.

<sup>1113</sup> ALVIM GOMES, Juliana Cesário. Direitos sexuais e reprodutivos ou direitos sexuais e direitos reprodutivos? Dilemas e contradições nos marcos normativos nacionais e internacionais. *Revista Direito GV [on-line]*. 2021, v. 17, n. 3, p. 3.

<sup>1114</sup> VENTURA, Miriam. Transexualidade: algumas reflexões jurídicas sobre a autonomia corporal e autodeterminação da identidade sexual. Pp. 141-168. *In: RAUPP RIOS, Roger; LIMA LOPES, José Reinaldo de. Em defesa dos direitos sexuais*. Livraria do Advogado, Porto Alegre, 2007, p. 145.

<sup>1115</sup> “Si bien los derechos sexuales se comunican con los derechos reproductivos, no se confunden con ellos. Por un lado, puede haber sexualidad sin reproducción (por ejemplo, con el uso de métodos anticonceptivos, en el caso de relaciones entre personas del mismo sexo o, incluso, de personas que, por alguna razón, no pueden concebir individual o conjuntamente). Y, por otro lado, la reproducción sin sexualidad (por ejemplo, mediante técnicas de reproducción asistida). Es cierto, sin embargo, que algunos derechos se ubican en la

Los derechos sexuales y reproductivos fueron mencionados por primera vez en la Declaración de Beijing como un legado de la Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995). A partir de entonces, los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres pasaron a formar parte de los derechos humanos, permitiéndoles controlar su sexualidad, incluida su salud sexual y reproductiva, y tomar decisiones libremente sobre estos puntos, libres de violencia, discriminación y coerción.

Aliado a esto, los movimientos de gays y lesbianas también comenzaron a entender la sexualidad como un factor ligado al placer, la libertad, la reproducción y el bienestar en términos de derechos humanos. Efectivamente, los derechos sexuales y los derechos reproductivos son categorías jurídicas que problematizan fenómenos y relaciones sociales establecidas no sólo por las mujeres, sino también por los hombres. Avanzar en la comprensión de estos lineamientos en términos de derechos humanos implica ampliar la perspectiva, abarcando discusiones sobre la expresión sexual en sus diferentes orientaciones homosexual, heterosexual, bisexual, transexual y travestista<sup>1116</sup>.

Ya en la primera infancia, los niños comienzan a formarse sus ideas sobre los derechos sexuales y reproductivos a partir de lo que observan y experimentan en la interacción familiar, con sus pares y también con los educadores<sup>1117</sup>. El descubrimiento del cuerpo, las cuestiones sobre la reproducción, la comprensión del otro, la identidad de género, el inicio de la vida sexual, la prevención contra las infecciones de transmisión sexual, el embarazo precoz, la protección contra la violencia y la explotación sexual son temas relativos a la sexualidad y los derechos reproductivos que son relevantes en la crianza del niño.

---

intersección entre los dos conjuntos. Este es el caso, por ejemplo, del derecho a acceder a métodos anticonceptivos y al aborto. La decisión de iniciar, continuar o interrumpir un embarazo puede verse tanto como una opción reproductiva como “un aspecto de la capacidad de una mujer [y un hombre trans] para conectar o desconectar la actividad sexual de la decisión de convertirse en madre [/padre]”. ALVIM GOMES, Juliana Cesário. Direitos sexuais e reprodutivos ou direitos sexuais e direitos reprodutivos? Dilemas e contradições nos marcos normativos nacionais e internacionais. *Revista Direito GV [on-line]*. 2021, v. 17, n. 3, p. 3-5.

<sup>1116</sup> RAUPP RIOS, Roger. Para um direito democrático da sexualidade. *Horizontes antropológicos*. Porto Alegre, ano 12, n. 26, p. 71-100, jul/dez 2006, p. 79.

<sup>1117</sup> GEORG SCHINDHELM, Virginia. A sexualidade na educação infantil. *RevistAleph*. 2014, p. 44

El descubrimiento del sexo por parte del niño es parte del proceso de conocerse a sí mismo y al mundo que lo rodea. Es un fenómeno que se relaciona con los primeros pasos en la construcción de la propia individualidad y se da sin la interferencia de otras personas<sup>1118</sup>. Cada fase, sin embargo, implica demandas específicas que no deben ser descuidadas.

Como las madres y los padres tienen la tarea de cuidar, proteger y, sobre todo, educar a sus hijos, el tema de la sexualidad no puede ser desatendido en esta profesión, aun porque forma parte del desarrollo integral de la persona. Como elemento de la personalidad de los niños, niñas y adolescentes, la sexualidad integra cuestiones de carácter existencial, desplazando el enfoque jurídico del patrimonio a la persona concreta<sup>1119</sup>.

Aunque no existan normas que asocien la experiencia de la sexualidad con un criterio de edad, sucede que la protección de la sexualidad por el derecho brasileño es contemplada en una perspectiva básicamente represiva, dirigida a la responsabilidad penal de los agresores. El foco del legislador es sobre el maltrato, la violencia y la explotación de niños, niñas y adolescentes por parte de familiares o terceros. También se asocia con supuestos problemas como el embarazo “no deseado” y las infecciones de transmisión sexual. Con la exclusión de temas de género, desigualdad y diversidad sexual de la agenda educativa, la sexualidad se circunscribe a la perspectiva del riesgo, no del derecho<sup>1120</sup>.

La Convención sobre el Niño de 1989 exigía a los Estados-partes que protegieran a los niños de todo abuso y explotación sexuales (art. 34). Consciente de estas normas, el ECA dispuso medidas para proteger a las víctimas de violencia o abuso sexual (art. 101, § 2 y art. 130) y para reprimir la práctica indebida de actos lascivos con menores (art. 241-D).

---

<sup>1118</sup> GIKOVATE, Flávio. *Sexo*. MG Editores, São Paulo, 2010, e-pub, s/p.

<sup>1119</sup> FACHIN, Luiz Edson. *Família – entre o público e o privado*. Pp. 158-159. Disponible en: <https://ibdfam.org.br/assets/upload/anais/274.pdf>. Recuperado el: 02 julio, 2022.

<sup>1120</sup> LEITE, V. J. (2009). *Sexualidade adolescente como direito? A visão de formuladores de políticas públicas*. (Dissertação de mestrado do Instituto de Medicina Social. Universidade do Estado do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, RJ).

La Ley n. 12.015/2009 también introdujo el art. 217-A, que trata sobre la violación de una persona vulnerable. La norma sanciona la práctica de relaciones sexuales o actos lascivos contra personas vulnerables, incluidas las menores de 14 años, aunque sea con consentimiento<sup>1121</sup>. También es delito inducir a un menor de 14 (catorce) años a satisfacer la lujuria de otro, lo que constituye corrupción de menores (art. 218, CP). Se puede apreciar que el legislador penal asumió que la persona menor de 14 años no tiene el discernimiento suficiente para decidir, de manera autónoma, su iniciación sexual. Para ello utilizó un criterio de edad, demarcando la capacidad de discernir y actuar.

Al mismo tiempo, el legislador civil entendió que los menores de 18 años tienen madurez sexual y psíquica para la vida conyugal, permitiéndoles casarse a los 16 años (art. 1.517, CC) previa autorización de sus ascendientes por medio de una orden judicial. Cabe recordar que, para la Convención de 1989, un niño es toda persona menor de 18 años<sup>1122</sup>.

La clasificación de niños y adolescentes genera diferencias tanto jurídicas como sociológicas. Para muchos estudiosos, la adolescencia comienza con la pubertad; para otros, comienza con experiencias de vida que sugieren cierto grado de autonomía, como votar, conducir, trabajar, etc.; la ley, en cambio, adopta distintos criterios de edad<sup>1123</sup>. Sin embargo, dada la condición de sujetos de derecho, el ordenamiento jurídico no fue suficiente para que las niñas, niños y adolescentes tuvieran garantizados sus derechos sexuales. Además, a pesar de ser un objeto de disciplina social, la sexualidad todavía se

---

<sup>1121</sup> Los tribunales en su mayoría reafirman la presunción absoluta de violencia. Sin embargo, en una votación perdedora, el magistrado Marco Aurélio afirmó que muchos menores tienen relaciones sexuales antes de los 14 años por decisión libre. Por lo tanto, habría que analizar caso por caso, especialmente el testimonio de la víctima, considerando que las costumbres han cambiado, con jóvenes menores de 14 años con una vida sexual desarrollada y con apariencia de mayor edad, que conviven libremente. de una relación íntima, sin vergüenza. (HC 97052).

<sup>1122</sup> En cuanto al ECA, un niño es una persona con hasta 12 años de edad, y un adolescente, entre 12 y 18 años de edad. El Código Civil considera absolutamente incapaces a los menores de 16 años; y las personas con discapacidad relativa mayores de dieciséis años y menores de dieciocho años.

<sup>1123</sup> GARCIA CASTRO, Mary; RIBEIRO, Ingrid; BUSSON, Shayana. Norma e cultura: diversificação das infâncias e adolescências na sociedade brasileira contemporânea de acordo com os direitos sexuais. Pp. 61-86. In: UNGARETTI, Maria América. *Criança e Adolescente. Direitos, Sexualidades e Reprodução*. 1ª, Associação Brasileira de magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude (ABPM), São Paulo, 2010, p. 71.



rige predominantemente por normas morales y religiosas más que por normas legales<sup>1124</sup>.

No parece correcto mantener la sexualidad restringida a la dimensión de control y represión de la vulneración de derechos. Su experiencia trae a la discusión el ejercicio de los derechos sexuales, el derecho a la diversidad y el derecho a la privacidad. Como observa Rezende Melo<sup>1125</sup>, “hablar hoy de ‘enfrentar la violencia sexual contra niñas, niños y adolescentes’ y no de ‘garantizar sus derechos sexuales y reproductivos’ es bastante sintomático del lugar social que se reconoce a estos sujetos”. No es posible crear un derecho a la protección suprimiendo otro derecho, el sexual. La mera protección de uno puede quitarle la autonomía que debe garantizarse cuando se trata de derechos sexuales.

Abordar los derechos sexuales y reproductivos es de suma relevancia, ya que los datos indican que los jóvenes están iniciando su vida sexual antes. Cifras obtenidas por la Encuesta Nacional de Salud Escolar (Pense), realizada en 2019, muestran que el 36,6% de los adolescentes brasileños tenían hasta 13 años en su primera experiencia sexual. La investigación también apuntó que, en ese grupo de edad, los precoces eran varones (44,7%) y estudiantes de la red pública (37,4%). La diferencia en los porcentajes de iniciación sexual entre chicos y chicas también refleja aspectos socioculturales y de género, en los que los chicos son estimulados tempranamente a afirmar sus masculinidades y entre las chicas se valoran aspectos que inducen a un retraso en la iniciación sexual<sup>1126</sup>, lo que revela un fuerte componente de la desigualdad de género y apunta a una discriminación significativa contra las sexualidades disidentes.

---

<sup>1124</sup> BEZERRA DE MENEZES, Joyceane. A Família e o Direito de Personalidade: a cláusula geral de tutela na promoção da autonomia e da vida. *Revista Direito UNIFACS – Debate Virtual*, n. 216, 2018, p. 25.

<sup>1125</sup> REZENDE MELO, Eduardo. Direito e norma no campo da sexualidade na infância e na adolescência. Pp. 43-60. In: UNGARETTI, Maria América. *Criança e Adolescente. Direitos, Sexualidades e Reprodução*. 1ª, Associação Brasileira de magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude (ABPM), São Paulo, 2010, p. 46.

<sup>1126</sup> “Los estudios han mostrado una edad promedio de la primera relación sexual de 14 años para los niños y 15 años para las niñas (HUGO *et al.*, 2011; PAIVA *et al.*, 2008). Sin embargo, los resultados del PeNSE revelaron que estos promedios se han reducido, con un valor de 13,4 años para los niños y 14,2 años para las niñas (Cuadro 1). Estos resultados corroboran la visión de los investigadores sobre la importancia de las políticas dirigidas a la salud y la educación sexual de los adolescentes con un grupo etario más amplio”. Disponible

Es innegable que la sexualidad precoz es un hecho en el país. La iniciación sexual entre los jóvenes es percibida socialmente como un rito de iniciación, sin contornos definidos con precisión. Se considera que el adolescente depende de una cultura arraigada en la familia, pero cuando se inicia en la sexualidad, pasa a ser considerado, al menos en este aspecto, una persona adulta. Existe la ambigüedad de ser sexualmente adulto y, al mismo tiempo, en situación de dependencia familiar<sup>1127</sup>.

Además, una parte significativa de la población brasileña, que no cuenta con bienes materiales y simbólicos básicos, tiene una infancia y una adolescencia cortas, ingresando al mercado laboral o asumiendo responsabilidades dentro de la familia desde muy temprana edad. Por ello, el hito de entrada a la edad adulta no recae en la edad, sino en la experiencia de vida, como la entrada al mercado laboral, la paternidad o la maternidad, la entrada al mundo de las drogas o el tráfico etc.<sup>1128</sup>. Como se pregunta Bezerra de Menezes<sup>1129</sup>, ¿cómo podrían las madres y padres, en este contexto, impedir el ejercicio de la sexualidad del menor, empeñados en iniciarla? La iniciación sexual es parte del desarrollo de la autonomía e independiente de la valoración de los progenitores sobre las relaciones afectivo-sexuales; este es un terreno donde la autonomía es ejercida por los adolescentes a través del control y uso de su cuerpo<sup>1130</sup>.

Por lo tanto, las distinciones basadas en la edad sólo deben ser consideradas como un punto de partida para el análisis de la autonomía, ya que los niños y adolescentes se desarrollan de diferentes maneras y la edad puede ser un parámetro aproximado para el desarrollo de sus capacidades.

---

en: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101852.pdf>. Recuperado el: 18 agosto, 2022.

<sup>1127</sup> GARCIA CASTRO, Mary; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernadete da. *Juventudes e sexualidade*. UNESCO Brasil, Brasília, 2004, p. 69.

<sup>1128</sup> GARCIA CASTRO, Mary; RIBEIRO, Ingrid; BUSSON, Shayana. Norma e cultura: diversificação das infâncias e adolescências na sociedade brasileira contemporânea de acordo com os direitos sexuais. Pp. 61-86. In: UNGARETTI, Maria América. *Criança e Adolescente. Direitos, Sexualidades e Reprodução*. 1ª, Associação Brasileira de magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude (ABPM), São Paulo, 2010, p. 69.

<sup>1129</sup> BEZERRA DE MENEZES, Joyceane. A Família e o Direito de Personalidade: a cláusula geral de tutela na promoção da autonomia e da vida. *Revista Direito UNIFACS – Debate Virtual*, n. 216, 2018, p. 26.

<sup>1130</sup> GARCIA CASTRO, Mary; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernadete da. *Juventudes e sexualidade*. UNESCO Brasil, Brasília, 2004, p. 85.

Vale la pena recordar que, según el art. 227 de la Constitución, es deber de la familia garantizar a sus niños, niñas y adolescentes, con absoluta prioridad, el respeto, la libertad, entre otros derechos. Para ello, las decisiones de madres y padres deben estar guiadas por el interés superior de los niños, niñas y adolescentes.

El respeto a la intimidad de los hijos no excluye la acción educativa en la sexualidad como parte del deber de cuidado paterno/materno. El objetivo es que los menores vivan la sexualidad de forma sana y placentera, evitando daños y traumas que puedan comprometer su proceso de desarrollo y responsabilidad hacia ellos mismos y hacia los demás. Cualquier medida que restrinja la libertad sexual de los hijos sólo puede justificarse en función de la finalidad de asegurar su integridad físico-psíquica, su dignidad y su intimidad.

La libertad de creencias y de culto también forma parte de la vida privada del menor. Si bien es legítimo guiar a la descendencia según las normas religiosas y morales profesadas por la familia, los progenitores no pueden imponerlas a quienes tienen suficiente discernimiento para tomar sus propias decisiones. La voluntad basada en la fe de las madres y los padres no anula los intereses de los descendientes. Las creencias religiosas son asuntos de carácter individual e íntimo de cada uno. Por lo tanto, no pueden ser garantizados ni por familiares ni por personas cercanas a ellos. Así como la libertad de culto y creencias, la libertad sexual es un asunto existencial, y no es razonable someter arbitrariamente a los hijos e hijas a los valores y creencias de terceras personas, impactando negativamente en el ejercicio y desarrollo de su sexualidad.

Reconociendo la madurez de los adolescentes y respetando su derecho a la privacidad con respecto al uso de anticonceptivos, Brasil tomó la posición adoptada en el caso Gillick. En ese sentido, la Sociedad Brasileña de Pediatría y la Federación Brasileña de Asociaciones de Ginecología y Obstetricia<sup>1131</sup> determinaron que la adolescente debe ser atendida individualmente y en un espacio de consulta privada. En el entendimiento de estas instituciones, la prescripción de métodos anticonceptivos a adolescentes menores de 14 años no constituye un acto ilícito por parte del médico, y

---

<sup>1131</sup> Com fundamento no ECA, na Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (1994), no Código de Ética Médica e no Fórum 2002 – Adolescência, Contracepção e Ética.

debe estar relacionada con la solicitud de la adolescente, respetando los criterios médicos de elegibilidad e independientemente de edad<sup>1132</sup>.

Como observa Costa Cruz<sup>1133</sup>, los derechos fundamentales presentan un conflicto incuestionable. Dado que están directamente vinculados a la dignidad de la persona humana, esto los haría resistentes a la intervención. Pero como no existe un derecho absoluto, la solución exige un análisis desde la perspectiva de la proporcionalidad – adecuación, necesidad y proporcionalidad en sentido estricto – para proteger el núcleo esencial del derecho a la intimidad.

Así, una posible tensión entre la autoridad de los responsables y el respeto a la vida sexual del niño debe ser mediada por la combinación de cuidado y emancipación, sin perder de vista los principios de la dignidad de la persona, la igualdad, la libertad y el interés superior del niño. Después de todo, como argumenta Rezende Melo, una vez que se garantiza a los niños, niñas y adolescentes el derecho a expresar sus juicios, como lo garantiza la Convención de 1989, corresponde a los adultos encontrar criterios cognitivos y prácticos que les permitan pronunciarse<sup>1134</sup>.

Si la libertad se ve debilitada por el deber de obediencia de los hijos a los responsables, en la medida en que el niño, niña y adolescente alcance la racionalidad suficiente para la formulación de elecciones y toma de decisiones, corresponderá a los progenitores respetar su capacidad de autodeterminación, disminuyendo su grado de intervención sobre los mismos.

Los derechos a la libre determinación del género y a la interrupción voluntaria del embarazo revelan una creciente consideración de autonomía progresiva, al asegurar

---

<sup>1132</sup> Conselho Federal de Medicina – Adolescência, contracepção e ética – Diretrizes. Disponible en: <https://portal.cfm.org.br/artigos/adolescencia-contracepcao-e-etica-diretrizes/>. Recuperado el: 14 agosto, 2022.

<sup>1133</sup> COSTA CRUZ, Elisa. *O direito dos filhos à privacidade e sua oponibilidade à autoridade parental*. Disponible en: <http://arpenp.jusbrasil.com.br/noticias/3019663/artigo-o-direito-dos-filhos-a-privacidade-e-sua- oponibilidade-a-autoridadeparental-por-elisa-costa-cruz>. Recuperado el: 10 octubre, 2022.

<sup>1134</sup> REZENDE MELO, Eduardo. Direito e norma no campo da sexualidade na infância e na adolescência. Pp. 43-60. In: UNGARETTI, Maria América. *Criança e Adolescente. Direitos, Sexualidades e Reprodução*. 1ª, Associação Brasileira de magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude (ABPM), São Paulo, 2010, p. 54.

a los menores el ejercicio de la libertad de elección que se sitúa en su propio ámbito privado, es decir, que no debe ser confundida con la autonomía de sus responsables.

### 9.5.3 Autodeterminación de género

El derecho a la privacidad va más allá de la noción de “estar solo”, inmune a la injerencia del Estado en la vida del individuo; la privacidad también tiene que ver con las opciones de vida<sup>1135</sup>. En el ejercicio del derecho a la identidad sexual, el sujeto puede definir su orientación sexual a través de su apariencia y biotipo<sup>1136</sup>.

Ventura<sup>1137</sup> sitúa los derechos sexuales en la interfaz de lo público y lo privado, en la medida en que, por un lado, se rechazan los juicios morales sobre las formas de obtener placer y, por otro lado, se exige la libertad para que los afectos puedan ser experimentados sin discriminación. De esta forma, además de garantizar la protección estatal de la vida privada y las elecciones personales, se requieren acciones y políticas sociales que permitan el disfrute de la libertad sexual.

En sintonía con tales derechos, el Consejo de Justicia Federal emitió orientación a la comunidad jurídica, reconociendo, con fundamento en el art. 13 del Código Civil<sup>1138</sup>, el derecho a realizar la cirugía de transgenitalización y el consiguiente cambio de nombre y sexo en el Registro Civil para las personas transexuales<sup>1139</sup>.

---

<sup>1135</sup> BODIN DE MORAES, Maria Celina; VIVEIROS DE CASTRO, Thamis Dalsenter. A autonomia existencial nos atos de disposição do próprio corpo. *In: Pensar*. Fortaleza, v. 19, n. 3, p. 779-818, set./dez. 2014, p. 796.

<sup>1136</sup> SARMENTO, Daniel. *In: Comentários à Constituição do Brasil*. GOMES CANOTILHO, J. J. *et alli* (Coord.). Saraiva/Almedina, IDP, e-pub, s/p.

<sup>1137</sup> VENTURA, Miriam. Transexualidade: algumas reflexões jurídicas sobre a autonomia corporal e autodeterminação da identidade sexual. Pp. 141-168. *In: RAUPP RIOS, Roger; LIMA LOPES, José Reinaldo de. Em defesa dos direitos sexuais*. Livraria do Advogado, Porto Alegre, 2007, p. 145.

<sup>1138</sup> Art. 13. Sujeto a requisitos médicos, está prohibido el acto de disponer del propio cuerpo, cuando implique una disminución permanente de la integridad física o sea contrario a las buenas costumbres.

<sup>1139</sup> Declaración núm. 276: El artículo 13 del Código Civil, al permitir la disposición del propio cuerpo por requerimiento médico, autoriza las cirugías de transgenitalización, conforme a los procedimientos establecidos por el Consejo Federal de Medicina, y el consiguiente cambio de nombre y sexo en la Registro Civil.

La transexualidad puede definirse como una forma de “expresión de la sexualidad cuyas características principales son el deseo de vivir y ser identificado como una persona del sexo opuesto al biológico, y de realizarlo a través de la transformación del propio cuerpo al sexo experimentado/género”. El antagonismo vivido entre sexo biológico y género lleva a la persona transexual a buscar un cambio corporal, para adaptar el cuerpo al sexo que cree tener, combinado con el cambio de nombre y sexo legal. El objetivo es acabar con las constricciones sociales y personales de convivir con un sexo opuesto a su identificación civil, propiciando el libre desarrollo de la personalidad y la integración social de la persona en transformación<sup>1140</sup>.

Puede decirse que, a pesar del carácter indisponible de los derechos de la personalidad, en este caso se relativiza el derecho al propio cuerpo de forma que “el desarrollo de la personalidad es un espacio de vida libre y creadora”, en un “campo en el que las opciones de vida realizadas por la persona están protegidas por la intimidad”<sup>1141</sup>.

Se establece en el preámbulo de los Principios de Yogyakarta<sup>1142</sup> que la identidad de género se refiere

“a la experiencia interna, individual y profundamente sentida que cada persona tiene en relación con el género, que puede corresponder o no al sexo asignado al nacer, incluyendo el sentimiento personal del cuerpo (que puede implicar, por libre elección, la modificación de la apariencia o función corporal por medios médicos, quirúrgicos u otros) y otras expresiones de género [...]”

También a los niños, niñas y adolescentes, como titulares de derechos sexuales, se les debe reconocer el derecho a la identidad de género mediante la alteración de la imagen, nombre y sexo legal. Pero la legislación nacional no garantiza tal protección a

---

<sup>1140</sup> VENTURA, Miriam. Transexualidade: algumas reflexões jurídicas sobre a autonomia corporal e autodeterminação da identidade sexual. Pp. 141-168. *In*: RAUPP RIOS, Roger; LIMA LOPES, José Reinaldo de. *Em defesa dos direitos sexuais*. Livraria do Advogado, Porto Alegre, 2007, p. 142.

<sup>1141</sup> BODIN DE MORAES, Maria Celina; VIVEIROS DE CASTRO, Thamís Dalsenter. A autonomia existencial nos atos de disposição do próprio corpo. *In*: *Pensar*. Fortaleza, v. 19, n. 3, p. 779-818, set./dez. 2014, p. 813.

<sup>1142</sup> Disponible en: [http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/principios\\_de\\_yogyakarta.pdf](http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/principios_de_yogyakarta.pdf). Recuperado el: 20 octubre, 2022.

la población juvenil, dado el régimen de capacidad adoptado en el país. Solo las personas mayores de edad o que cuenten con el consentimiento de sus tutores legales pueden obtener el derecho a cambiar su sexo anatómico. Parece claro que cualquier resistencia por parte de la familia a la pretendida reasignación sexual implicará depresión, exclusión y violencia, como afirma Preciado<sup>1143</sup>, vulnerando los derechos humanos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes transgénero.

Abordando el tema a través de la Resolución n.º 2265/2019<sup>1144</sup>, el Consejo Federal de Medicina redujo la edad mínima para la cirugía de reasignación de sexo de veintiún a dieciocho años. En cuanto a las adolescentes mayores de 16 años, la autoridad federal autorizó la realización de un procedimiento hormonal. El Consejo también predijo que a partir de la pubertad es posible el bloqueo hormonal de forma experimental y mediante seguimiento psicológico. Sin embargo, en el tratamiento que involucre a personas menores de 18 años, es obligatorio firmar un término de consentimiento libre e informado y un término de asentimiento firmado por la madre, padre o tutor y también por el paciente menor de edad.

En el año 2018, el Supremo Tribunal Federal ya había reafirmado la jurisprudencia de la Corte, permitiendo a la persona transgénero cambiar su nombre y género en el registro civil incluso sin un procedimiento quirúrgico de reasignación de sexo. El ministro Dias Toffoli, relator de la acción, consideró que el cambio puede hacerse por medio de una decisión judicial o directamente en la oficina de registro, eliminando cualquier impedimento legal que represente una limitación al pleno ejercicio por parte del ser humano de la libertad de elección, de identidad, orientación y vida sexual. Para el ministro, todo trato jurídico discriminatorio sin justificación constitucional razonable y proporcionada “implica una limitación a la libertad de la persona y al reconocimiento de sus derechos como ser humano y como ciudadano”<sup>1145</sup>.

---

<sup>1143</sup> PRECIADO, B., *Quem defende a criança queer?* Trad. Marcondes Nogueira, F. F., (2018), *Jangada: Crítica Literatura Artes*, (1), 96–99, p. 98.

<sup>1144</sup> CONSEJO FEDERAL DE MEDICINA. Resolución nro. 2.26, de 20 de septiembre de 2019.

<sup>1145</sup> STF, RE 670.422.

La posibilidad de cambio de nombre solo alcanzaba a las personas mayores, según reglamentó el Consejo Nacional de Justicia a través de la Disposición 73/2018, excluyendo a los niños, niñas y adolescentes<sup>1146</sup>.

La regulación del uso del nombre social<sup>1147</sup> en las instituciones de educación básica fue aprobada por el Ministerio de Educación mediante [Resolución del Consejo Nacional de Educación n.º 1 de enero de 2018](#). Desde entonces, los jóvenes mayores de dieciocho años pueden solicitar el registro de su nombre social al momento de matricularse en las escuelas. En el caso de menores de edad, la solicitud deberá ser realizada por los responsables. Sin embargo, varias demandas, presentadas por los progenitores o con su acuerdo, permitieron cambiar el nombre del niño.

Pero en 2018, el Tribunal Regional Federal de la 4ª Región innovó al reconocer, con base en los Principios de Yogyakarta, el derecho a utilizar el nombre social en el ámbito escolar a los estudiantes cuya identificación civil no refleje adecuadamente su identidad de género, independientemente del consentimiento de los responsables de los estudiantes. Así lo dispuso, con el fin de materializar la dignidad de los niños, niñas y adolescentes, ya que la defensa de este público requiere su protección incluso contra los abusos cometidos en el ámbito familiar. Esto incluye la “obligación de usar un nombre que no corresponde a la propia identidad, en las escuelas y universidades, provocando una situación embarazosa”. El Relator, Juez Rogerio Favreto<sup>1148</sup>, concluyó que,

“si se considerara aceptable en el ámbito escolar la perpetuación de la discriminación sistemática contra los estudiantes transgénero, se ignoraría el conjunto del ordenamiento jurídico que, en todos sus niveles normativos, reconoce la relevancia del tema de la discriminación, incluida la de género, y combatir los actos que vulneran los derechos fundamentales de la dignidad humana, la libertad, la igualdad y la búsqueda de la felicidad.”

---

<sup>1146</sup> Consejo Nacional de Justicia. Disposición n. 73, de 28 de junio de 2018.

<sup>1147</sup> Nombre social es el nombre con el que las personas trans, transexuales, travestis o de cualquier otro género prefieren ser llamados cotidianamente, en contraste con el nombre registrado oficialmente que para ellos no refleja su identidad de género.

<sup>1148</sup> Tribunal Regional Federal da 4ª Região. Apelação/Remessa Necessária n. 5010492-86.2016.4.04.7200/SC.



El objeto del registro civil es brindar seguridad para la vida en sociedad, ya que un registro que le da a una persona un sexo que no exhibe socialmente es un registro “falso”, “erróneo”, que requiere rectificación. Al igual que el nombre, el sexo no debe concebirse como un estado de registro inmutable o como una verdad incontestable, sino como un espacio de realización personal<sup>1149</sup>.

En el ámbito internacional, el Tribunal Constitucional español refutó la constitucionalidad del art. 1 de la Ley 3/2007, que confería el derecho a rectificar el registro del sexo y nombre de las personas transgénero únicamente a las personas mayores de edad. La decisión permitió que los menores de dieciocho años con la madurez suficiente y que se encuentren en una situación estable de transexualidad puedan tener este derecho<sup>1150</sup>.

Las acciones y políticas públicas y privadas que involucren los derechos muy personales de los menores cuya identidad sexual comprometa las normas impuestas por las normas médicas, sociales y legales, deben estar guiadas por la dignidad y el reconocimiento de su autonomía progresiva, lo que implica considerar sus percepciones en relación con la propio cuerpo y características personales<sup>1151</sup>. A pesar del derecho a la intimidad familiar garantizado por un “Estado ausente”<sup>1152</sup>, la amenaza o vulneración de los derechos de los niños, niñas y adolescentes exige la intervención de las instituciones estatales, para que tales sujetos, en su madurez, construyan su personalidad a partir de sus propias elecciones

#### 9.5.4 Interrupción voluntaria del embarazo

---

<sup>1149</sup> SCHREIBER, Anderson. *Direitos da personalidade*. 2ª ed., Atlas, São Paulo, 2013, p. 208.

<sup>1150</sup> TRIBUNAL CONSTITUCIONAL ESPAÑOL. Sentencia 99/2019, de 18 de julio de 2019. *BOE* n. 192, de 12 de agosto de 2019. Disponible en: [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2019-11911](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2019-11911). Recuperado el: 25 diciembre, 2021.

<sup>1151</sup> FACHIN, Luiz Edson. *Família – entre o público e o privado*. Pp. 158-159. Disponible en: <https://ibdfam.org.br/assets/upload/anais/274.pdf>. P. 164. Recuperado el: 02 julio, 2022.

<sup>1152</sup> FACHIN, Luiz Edson. *Família – entre o público e o privado*. Pp. 158-159. Disponible en: <https://ibdfam.org.br/assets/upload/anais/274.pdf>. P. 164. Recuperado el: 02 julio, 2022.

La ley penal brasileña permite el aborto en casos de riesgo para la mujer embarazada (art. 128, I, CP); en caso de embarazo producto de violación (art. 128, II, CP); y en caso de anencefalia fetal (art. 128, III, CP)<sup>1153</sup>.

En el caso de embarazo resultante de violación, no habrá sanción en el ámbito penal en caso de aborto si éste es precedido por “el consentimiento de la mujer embarazada o, en su defecto, de su representante legal”. Por lo tanto, en virtud de la mujer embarazada, es fundamental ponerse de acuerdo con su representante legal.

Al reglamentar el Procedimiento de Justificación y Autorización de Interrupción del Embarazo en caso de violación, el Ministerio de Salud, a través de la Ordenanza n. 2.282/2020<sup>1154</sup>, hizo los mismos requisitos en el caso de menores de edad.

En 2012, en la sentencia de la ADPF 54/DF, el Supremo Tribunal Federal incorporó el embarazo de feto anencefálico como posibilidad de interrupción legal del embarazo. Pero el Tribunal no dispuso el procedimiento a seguir en relación con los menores de dieciocho años. El procedimiento está regulado por el tratado del Ministerio de Salud, a través de una Nota Técnica, que establece que, a partir de los dieciséis años y antes de los dieciocho años, el consentimiento del adolescente debe ser asistido por los padres o representante legal, quien deberá expresarse y firmar el consentimiento juntos. Antes de los 16 años, la mujer embarazada debe estar representada por sus familiares, quienes firmarán el formulario de consentimiento por ella.

Se hace constar en la Nota que, si la menor, en desacuerdo con los responsables, no desea interrumpir el embarazo, debe prevalecer la voluntad de la gestante. En cambio, si deseando abortar los progenitores no están de acuerdo, el caso debe ser remitido al Ministerio Público o al Poder Judicial, independientemente del consentimiento de los responsables, lo que presupone una resolución judicial. Avanzando a favor de la autonomía progresiva del menor, la Nota también establece que “siempre que la mujer o adolescente pueda discernir y manifestar su voluntad, deberá manifestar su consentimiento y hacer respetar su decisión”.

---

<sup>1153</sup> Se trata de hipótesis previstas en el art. 128, I y II, del Código Penal.

<sup>1154</sup> BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n. 2.282, de 07 de agosto de 2020. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 2020. Disponible en: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.282-de-27-deagosto-de-2020-2746448141>. Recuperado el: 15 noviembre, 2022.

La imposición estatal del mantenimiento del embarazo de un feto anencefálico es contraria a los principios del ordenamiento constitucional, más precisamente a la dignidad de la persona humana, la libertad, la autodeterminación, el derecho a la intimidad y el pleno reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos, derechos de miles de mujeres. Sujetar la realización de un aborto legal al consentimiento de la familia puede implicar un obstáculo invencible al derecho del niño.

La desaprobación del aborto está fuertemente relacionada con las creencias religiosas de la familia, superponiéndose a la salud de la gestante, lo que pone en tela de juicio la capacidad de los responsables de proteger el derecho de la descendencia. La libertad religiosa es un derecho fundamental que forma parte del universo de opciones existenciales básicas del sujeto, actuando como núcleo de expresión de la dignidad humana. Esta prevalece como expresión de la autonomía privada, y el poder público no puede privar al individuo de la libertad de rechazar libre e ilustradamente cualquier procedimiento médico que se le ofrezca<sup>1155</sup>.

Al respecto, Barroso<sup>1156</sup> destaca que no corresponde al Estado evaluar los méritos de la convicción religiosa, su éxito o fracaso. Dada su gravedad, lo que importa es el derecho que tiene cada persona de adoptar un modo de vida acorde con una determinada norma ética o abandonarlo en cualquier momento, según sus convicciones. Si el ordenamiento jurídico admite decisiones arriesgadas que no se relacionan con elecciones existenciales – como la práctica de deportes extremos o la prestación de servicios humanitarios en zonas de riesgo –, es más que legítimo respetar elecciones de esta naturaleza. El poder público no puede proscribir el ejercicio de una libertad fundamental en nombre del derecho a la salud o a la vida, entendidos por el sujeto como expresión de su dignidad. Por tanto, en la competencia entre el derecho a la vida y la libertad de conciencia y de creencias, la ponderación de los derechos corresponde a

---

<sup>1155</sup> BARROSO, Luis Roberto. *Legitimidade da recusa de transfusão de sangue por testemunhas de Jeová. Dignidade humana, liberdade religiosa e escolhas existenciais*. Parecer Jurídico, Rio de Janeiro, abril/2010. Disponible en: <https://www.conjur.com.br/dl/testemunhas-jeova-sangue.pdf>. Recuperado el: 06 agosto, 2022, p. 30.

<sup>1156</sup> BARROSO, Luis Roberto. *Legitimidade da recusa de transfusão de sangue por testemunhas de Jeová. Dignidade humana, liberdade religiosa e escolhas existenciais*. Parecer Jurídico, Rio de Janeiro, abril/2010. Disponible en: <https://www.conjur.com.br/dl/testemunhas-jeova-sangue.pdf>. Recuperado el: 06 agosto, 2022, p. 30.

quienes los titularan, pero siempre que no afecte los derechos de terceros. Esta última hipótesis contempla los derechos de los niños y adolescentes.

En lo que se refiere a los derechos de los niños, niñas y adolescentes, Bodin de Moraes afirma que, “independientemente de la libertad de elección y de sus convicciones íntimas, el ejercicio de la autonomía no puede convertirse en un riesgo para el ámbito jurídico de terceros”, porque “la objeción de conciencia de la madre no es capaz de conferir el cuerpo del hijo como campo de su autonomía”. Por lo tanto, el procedimiento médico debe implementarse, bajo pena de abuso de la autoridad.

Si la construcción de una vida autónoma forma parte de la construcción de la subjetividad del sujeto, no parece razonable que la incapacidad legal establecida por criterios de edad y la consecuente subordinación de los menores a la autoridad parental sirvan para entorpecer derechos. En estos casos, no hay forma de justificar que la exclusión de toda privacidad responde al interés superior del niño, niña y adolescente.

## **9.6 Resumen del capítulo**

Este capítulo abordó los espacios de autodeterminación y los límites de la heterodeterminación estatal y de los padres y madres con respecto a las cuestiones existenciales de los niños y adolescentes, especialmente en Brasil.

De esta forma, el capítulo se ocupó de demostrar cómo, a pesar de tener autoridad sobre los menores, los progenitores y tutores no deben someter a los niños y adolescentes a sus deseos particulares, pues, tal como lo prevén las normas jurídicas brasileñas, es necesario tener en cuenta el mejor interés del niño.

Aún en la materia, aunque sujeta a legislación infraconstitucional, la regulación de la familia tiene como centro difusor la Ley Fundamental, que incide, inmediata y directamente, en todos los vínculos interprivados. Aunque mitigado por el deber de obediencia de los hijos a los padres y madres, que tienen el deber de cuidarlos, el

discernimiento obtenido durante la progresión autonómica impone a los responsables el respeto a la autodeterminación del menor<sup>1157</sup>.

---

<sup>1157</sup> CHAVES, Marianna; CARNEIRO ARNAUD NETO, Raphael. Autoridade parental e sexualidade das crianças e adolescentes. *In*: BROCHADO TEIXEIRA, Ana Carolina; DADALTO, Luciana. *Autoridade parental. Dilemas e desafios contemporâneos*. 2ª ed., Foco, Indaiatuba, 2021, e-pub, s/p.

## **CAPÍTULO 10 - COMPROMISOS DE LA EDUCACIÓN: PLENO DESARROLLO, AUTONOMÍA Y DIGNIDAD DE LA PERSONA HUMANA**

---

Se argumenta, en este capítulo, que el pleno desarrollo de la persona, como objetivo de la educación consagrada en la Constitución Federal, presupone la satisfacción de las singularidades existenciales del sujeto. El compromiso con el desarrollo se basará en una cláusula general para la promoción y protección de la persona humana – la dignidad de la persona –, trascendiendo la protección dada a los derechos subjetivos enumerados para alcanzar todas las manifestaciones de la personalidad.

Los niños y adolescentes también tienen dignidad, pudiendo actuar con autodeterminación. Por lo tanto, se recomienda que, desde la escuela primaria, la escuela explore la idea de igualdad de género y no discriminación para que los niños desarrollen individualidades autónomas a través del respeto mutuo.

En este contexto, el desarrollo pleno de los niños y adolescentes que debe resultar de la educación no se conforma con que el Estado se abstenga frente a su esfera privada. El gobierno debe emprender políticas para combatir la desigualdad y la discriminación para incluir a los grupos estigmatizados y alterar los parámetros socioculturales que reproducen las violaciones.

La sexualidad es parte de la subjetividad de la persona y su ejercicio es parte de su autonomía. Como corresponsables de la educación de la descendencia y en el ejercicio de una tarea que les incumbe, corresponde a la familia crear condiciones para que los niños desarrollen su personalidad libremente, incluso con respecto a su identidad y orientación sexual.

El derecho a optar por la escuela pública o privada y a participar democráticamente en la gestión escolar no otorga a los padres y madres la facultad de vetar contenidos impartidos en la escuela que cumplan con los objetivos de la educación. La exclusión de temas que promueven la dignidad de las minorías contraviene los propósitos constitucionales de superar padrones culturales que reproducen desigualdades e injusticias.

El papel imperativo de la escuela en la promoción de la igualdad y la no discriminación en temas relacionados con el género y la diversidad sexual no viola la privacidad y soberanía familiar.

### **10.1 El pleno desarrollo de la persona y la dignidad humana**

Normalmente, los derechos sociales, como la educación, se destacan jurídicamente por su carácter prestacional, especialmente en países como Brasil, en los que una parte significativa de la población enfrenta graves problemas de exclusión social. Es este carácter el que preocupa principalmente a la doctrina y moviliza al Poder Judicial.

Sin embargo, desde el punto de vista de los derechos humanos fundamentales, es importante que la educación, además de este carácter prestacional, garantice la realización del pleno desarrollo de la persona, como objetivo del legislador constitucional (art. 205, CF). Este propósito se corresponde con la repersonalización de la ley, que centralizó la protección legal en la persona y sus valores. Aunque la protección estatal alcance al patrimonio, no lo hace como un valor en sí mismo, sino como un “soporte para el libre desarrollo de la persona”. Todo instituto jurídico se justifica sólo sobre la base del ser humano<sup>1158</sup>.

El pleno desarrollo de la persona no difiere de lo consagrado en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), que establece que “ La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (art. 26.2). El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1968) recordó el mismo fin, estableciendo que los Estados Parte “convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad [...]” (art. 13.1).

---

<sup>1158</sup> CORTIANO JUNIOR, Eroulths. Alguns apontamentos sobre os chamados direitos da personalidade. In: FACHIN, Luiz Edson (Coord.); RAMOS, Carmem Lúcia Silveira *et al.* “Repensando fundamentos do direito civil contemporâneo”. *Renovar*. Rio de Janeiro, 1998, p 32.

La plenitud a la que se refiere el legislador se refiere a un ideal de perfección, de difícil precisión por parte del intérprete<sup>1159</sup>. En cualquier caso, es posible afirmar que el pleno desarrollo del sujeto no es el objetivo de todas las formas conocidas de educación, sino que “representa, por el contrario, una exigencia opuesta a los objetivos habituales de la educación conformista y un ideal para conciliarse con los objetivos colectivos de la educación”, en el que la persona se somete a un sistema de normas recíprocas que subordinan su libertad al respeto mutuo, según Piaget<sup>1160</sup>.

La sensación de plenitud, siguiendo el razonamiento de Ara Pinilla<sup>1161</sup>, se puede buscar en la propia Constitución Federal, que establece, en su preámbulo, un “Estado democrático, destinado a garantizar el ejercicio de los derechos sociales e individuales, la libertad, la seguridad, el bienestar, el desarrollo, la igualdad y la justicia como valores supremos de una sociedad fraterna, pluralista y sin prejuicios”, basado en la dignidad de la persona (cf. art. 1, III),

Entre los principios de la enseñanza enumerados en el art. 206 de la CF se encuentran la libertad de aprender, enseñar, investigar y difundir el pensamiento, el arte y el conocimiento y el pluralismo de ideas. A partir del art. 227, la familia, la sociedad y el Estado también tienen el deber de garantizar, con carácter prioritario, al niño, adolescente y al joven, el derecho a la educación, la dignidad, el respeto, la libertad, la convivencia familiar y comunitaria, entre otros derechos, además de ponerlos a salvo de toda forma de negligencia, discriminación y opresión.

En estas disposiciones se nos otorgan una serie de derechos que conducen a la conclusión de que la limitación de la libertad y la dignidad de la persona es una forma de violación de su pleno desarrollo. Por lo tanto, no parece posible que el derecho a la educación pueda comprometerse con una formación ajena a las normas que establecen el estado democrático de derecho y los principios que lo integran; no correspondería a la plenitud de la persona un desprecio a la libertad de aprender en medio de una pluralidad de ideas como condición para su pleno desarrollo.

---

<sup>1159</sup> ARA PINILLA, Ignacio. *La difuminación del objetivo del derecho a la educación*. Dykinson, Madrid, 2013, p. 15.

<sup>1160</sup> Así lo entiende Piaget ante el art. 26.2 de la DUDH. PIAGET, Jean. *¿A dónde va la educación?* Trad. Pedro Villanova, Teide, Barcelona, 1972, p. 42.

<sup>1161</sup> ARA PINILLA, Ignacio. *La difuminación del objetivo del derecho a la educación*. Dykinson, Madrid, 2013, p. 21.



Dado el papel dado a la libertad como contenido de plenitud, debe ser reconocida como una fuerza motriz para el desarrollo personal del niño a lo largo de las diferentes etapas de la vida. Aunque los significados de las palabras plenitud y libertad no se confundan, no hay plenitud posible al margen del pleno desarrollo de la personalidad<sup>1162</sup>. Por cierto, el modelo que representa el libre desarrollo es el que mejor cumple con el requisito de plenitud mencionado en el art. 205 de la Constitución brasileña, que, contrariamente a cualquier idea restrictiva, tiene como objetivo dar “rienda suelta” a este proceso, como lo propone Ara Pinilla<sup>1163</sup>.

La persona mencionada en el art. 205 del CF tiene cualidades que deben ser protegidas por el sistema legal. Según el Código Civil brasileño, además de los deberes, toda persona es capaz de ejercer derechos en el orden civil (art. 1º, CC), es decir, cualquier ser humano puede participar en relaciones jurídicas, adquirir derechos o contraer obligaciones. Tal noción cualitativa se llama tradicionalmente personalidad<sup>1164</sup>.

Hay, sin embargo, dos significados técnicos para el concepto de personalidad: el primero se confunde con la capacidad y, en este sentido, se asocia con la cualidad para ser sujeto de derecho; el segundo lo concibe como un conjunto de características y atributos propios de la persona y que deben ser el objeto principal de la tutela. Desde este punto de vista, la persona debe estar protegida de las agresiones que afectan a su personalidad<sup>1165</sup>.

Derechos de la personalidad<sup>1166</sup> son, por lo tanto, derechos de *ser*, no de *tener*. La personalidad es la condición o forma de ser de la persona, estando compuesta de

---

<sup>1162</sup> ARA PINILLA, Ignacio. *La difuminación del objetivo del derecho a la educación*. Dykinson, Madrid, 2013, p. 21.

<sup>1163</sup> “La idea de plenitud representa una preconcepción subjetiva, “compatible, en cualquier caso, con las exigencias inherentes a la fórmula del libre desarrollo de la personalidad, que no busca en sí misma limitar el ejercicio de la voluntad del individuo a la hora de desarrollar su personalidad, sino, muy al contrario, darle rienda suelta en el empeño”. ARA PINILLA, Ignacio. *La difuminación del objetivo del derecho a la educación*. Dykinson, Madrid, 2013, p. 23.

<sup>1164</sup> La capacidad de hecho, a su vez, se refiere a la posibilidad de que la persona ejerza por sí misma sus derechos. TEPEDINO, Gustavo; OLIVIA, Milena Donato. Personalidade e capacidade na legalidade constitucional. In: *Direitos das pessoas com deficiência psíquica e intelectual nas relações privadas*. 1ª ed., Rio de Janeiro, p. 6.

<sup>1165</sup> TEPEDINO, Gustavo; OLIVIA, Milena Donato. Personalidade e capacidade na legalidade constitucional. In: *Direitos das pessoas com deficiência psíquica e intelectual nas relações privadas*. 1ª ed., Rio de Janeiro, p. 6.

<sup>1166</sup> Los derechos de la personalidad se caracterizan por la generalidad, la extrapatrimonialidad, el carácter absoluto, la inalienabilidad, la imprescriptibilidad y la

aspectos físicos y psíquicos como la voluntad, la emoción y la inteligencia,<sup>1167</sup> por ejemplo. Corresponde al sujeto formarse, desarrollando las potencialidades que trae consigo. La personalidad “desarrollada” es una realidad valorada positivamente que no es fruto del arbitrio o del azar, sino que le es propuesta por la naturaleza como algo a realizar<sup>1168</sup> para su pleno desarrollo.

Los derechos de la personalidad son formas de protección de la persona en el derecho privado. Reconocidos a la persona considerada en sí misma y en sus proyecciones en la sociedad, los derechos de personalidad existen para la defensa de valores como la vida, la integridad física, la intimidad, el sigilo, el respeto, el honor y muchos otros<sup>1169</sup>.

Abordando el tema, Perlingieri<sup>1170</sup> afirmó que la personalidad no es “un derecho, sino un valor [el valor fundamental del ordenamiento]” y es la base de una serie abierta de situaciones existenciales que requieren tutela. Por lo tanto, no hay un número cerrado de hipótesis que puedan ser tuteladas.

El pleno desarrollo de la persona debe rechazar cualquier construcción de personalidad basada en parámetros predeterminados. El derecho al libre desarrollo consiste, al final de cuentas, en un derecho subjetivo fundamental que, en esa condición,

---

intransmisibilidad. Bittar añade el carácter de innatos. Son *generales* porque pertenecen a cada persona desde su nacimiento; *extrapatrimoniales*, porque están vinculados a valores existenciales, no siendo objeto de valoración económica, aunque generen derivaciones de esta naturaleza; y absolutos porque son oponibles *erga omnes*, pues deben ser respetados por todas las personas. Su titular no puede disponer de ellos, lo que los hace irrenunciables; son imprescriptibles porque persisten mientras exista la personalidad; e intransmisibles, extinguiéndose apenas con el fallecimiento de su titular. El carácter innato de los derechos de la personalidad, según Bittar, trascendería el orden positivo porque son inherentes a la naturaleza misma del ser humano. BITTAR, Carlos Alberto. *Os Direitos da Personalidade*. 8ª ed., Saraiva, São Paulo, s/p.

<sup>1167</sup> GROENINGA, Giselle Câmara. “O direito à integridade psíquica e o livre desenvolvimento da personalidade”. In: PEREIRA, Rodrigo da Cunha (Org). *Família e Dignidade Humana*. Anais do V Congresso de Direito de Família. São Paulo: IOB Thomson, 2006. p. 441-446.

<sup>1168</sup> OLIVEIRA ASCENSÃO, José. “A dignidade da pessoa e o fundamento dos direitos humanos”. *Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo*. V. 103 p. 277 - 299 jan./dez. 2008, p. 291.

<sup>1169</sup> BITTAR, Carlos Alberto. *Os Direitos da Personalidade*. 8ª ed., Saraiva, São Paulo, s/p.

<sup>1170</sup> PERLINGIERI, Pietro. *Perfis do Direito Civil. Introdução ao Direito Civil Constitucional*. 2ª ed., Renovar, Rio de Janeiro, 2002, p. 155.

sólo será promovido adecuadamente si responde a las singularidades y contingencias existenciales del sujeto.

Vale la pena señalar que un derecho general a la personalidad, considerado como un derecho subjetivo a abstenerse de una conducta que atenúe la personalidad, no tiene en cuenta la necesidad de proteger la dignidad de la persona en el derecho privado. Concebido el derecho a la personalidad como un derecho subjetivo, el derecho general de la personalidad será insuficiente para afrontar todas las posibles situaciones subjetivas en las que la personalidad exige protección<sup>1171</sup>. La personalidad humana también se realiza a través de una variedad de situaciones que pueden manifestarse de diferentes maneras: como un poder jurídico, como un poder potestativo, como una carga etc.<sup>1172</sup> El error se produce porque los derechos de la personalidad se han configurado como un deber de abstención, similar al derecho de propiedad, sin tener en cuenta las situaciones existenciales vinculadas a la personalidad humana<sup>1173</sup>.

Por lo tanto, hay pensadores que prefieren adoptar la expresión *cláusula general de tutela* de la persona, cuyo propósito es realizar y proteger el valor de la *personalidad* más allá de la protección taxativa de derechos subjetivos<sup>1174</sup>. La idea es construir un derecho para personas reales y ya no sujetos supuestamente neutrales, titulares de derechos asegurados sobre la base de la igualdad formal<sup>1175</sup>.

El orden jurídico y constitucional brasileño, según Sarmiento<sup>1176</sup>, se basa en una premisa antropológica vital para la definición del principio de la dignidad humana. Es la “persona concreta, que es racional, pero también sentimental y corporal; que es un fin en sí mismo, y no una ‘isla’ separada de la sociedad”. Esa persona debe tener su autonomía respetada, reconocimiento y respeto a su identidad.

---

<sup>1171</sup> SARMENTO, Daniel. *Direitos fundamentais e relações privadas*. Lumen Juris, Rio de Janeiro, 2004, p. 127.

<sup>1172</sup> BODIN DE MORAES, Maria Celina. *Danos à pessoa humana: uma leitura civil-constitucional dos danos morais*. Renovar, Rio de Janeiro, 2003, p. 118.

<sup>1173</sup> TEPEDINO, Gustavo. A tutela da personalidade no ordenamento civil-constitucional brasileiro. In: *Temas de Direito Civil*. 3ª ed., Renovar, Rio de Janeiro, 2004, p. 44.

<sup>1174</sup> BODIN DE MORAES, Maria Celina. *Danos à pessoa humana. Uma leitura civil-constitucional dos danos morais*. Renovar, Rio de Janeiro, 2003, p.117.

<sup>1175</sup> BEZERRA DE MENEZES, Joyceane. *A família e o direito de personalidade: a cláusula geral de tutela na promoção da autonomia e da vida privada*. P. 3.

<sup>1176</sup> SARMENTO, Daniel. *Dignidade da pessoa humana: conteúdo, trajetórias e metodologia*. Fórum, Belo Horizonte, 2016, p. 70

La concepción abstracta del sujeto desprecia las emociones y la corporalidad, honrando la imagen idealizada de un sujeto “hipotéticamente racional, menos emotivo y corporal”, correspondiente a un “hombre, blanco, heterosexual y burgués”. Con esto, sujetos considerados “más emotivos y físicos”, como negros, indígenas, mujeres, homosexuales etc., quedan relegados a los estratos más bajos de la escala de valores de la sociedad<sup>1177</sup>.

La centralidad del derecho privado en la persona y en sus valores existenciales indica la superación del paradigma individualista. Desde esta perspectiva, hay un deber social de colaborar en la realización de los demás miembros de la comunidad<sup>1178</sup> basado en el reconocimiento de la desigualdad de hecho entre las personas. Esta conciencia desencadena la responsabilidad simultánea del Estado, de cada persona y de las sociedades intermediarias – familia, empresa, asociaciones – en asuntos relacionados, por ejemplo, con la familia, a la transexualidad, a la inseminación artificial, a la reproducción asistida etc.<sup>1179</sup>.

Por lo tanto, un deber general de abstención no es suficiente para proteger, en la esfera privada, los bienes que componen la personalidad humana. Es necesario imponer obligaciones positivas a los actores privados para promover los valores de la personalidad. Por ello, grupos como la familia y la escuela, entre otros, deben adaptar sus normas internas al pleno desarrollo de la persona, y es inadmisibles que, a partir de una mala interpretación de la autonomía asociativa, tengan normas que sean incompatibles con ella. Los derechos fundamentales no están dirigidos únicamente a la protección del individuo frente al Estado; a la luz del sistema constitucional, el sujeto requiere una protección integral que trascienda la dicotomía derecho público y derecho privado y cumpla con la cláusula general de la personalidad, que se extrae del principio de la dignidad de la persona (art. 1, III, CF)<sup>1180</sup>.

---

<sup>1177</sup> SARMENTO, Daniel. *Dignidade da pessoa humana: conteúdo, trajetórias e metodologia*. Fórum, Belo Horizonte, 2016, p. 75.

<sup>1178</sup> FACHIN, Luiz Edson. *Estatuto Jurídico do patrimônio mínimo*. Renovar, Rio de Janeiro, 2001, p. 50.

<sup>1179</sup> TEPEDINO, Gustavo. A tutela da personalidade no ordenamento civil-constitucional brasileiro. *In: Temas de Direito Civil*. 3ª ed., Renovar, Rio de Janeiro, 2004, p. 50.

<sup>1180</sup> TEPEDINO, Gustavo. A tutela da personalidade no ordenamento civil-constitucional brasileiro. *In: Temas de Direito Civil*. 3ª ed., Renovar, Rio de Janeiro, 2004, p. 52.

El amparo jurídico para el desarrollo de la persona sólo será eficaz sobre la base de una cláusula general de protección y promoción de la persona humana – tomada como el valor máximo por el ordenamiento jurídico – que trascienda la protección dada a los derechos subjetivos enumerados, para albergar toda la riqueza de las manifestaciones de la personalidad del ser humano en su singularidad. La ausencia de una cláusula específica y expresa, como ocurre en la legislación brasileña, no significa que la protección dada a la personalidad se limite a las hipótesis disciplinadas por el Código Civil, ya que está garantizada por el principio de la dignidad humana<sup>1181</sup>.

Este principio estructura y unifica todo el sistema de derechos fundamentales, irradiando efectos sobre todo el ordenamiento jurídico, tanto sobre los actos del poder público como sobre las relaciones privadas<sup>1182</sup>. Pérez-Luño también afirma que “la dignidad de la persona humana no es sólo la garantía negativa de que la persona no será objeto de ofensas o humillaciones, sino que implica, en un sentido positivo, el pleno desarrollo de la personalidad de cada individuo”<sup>1183</sup>.

Del principio de la dignidad de la persona humana extraemos, como componentes, el valor intrínseco de la persona, que prohíbe su instrumentalización en beneficio del interés de terceros o para fines colectivos; la igualdad, que significa rechazo de las jerarquías sociales y culturales; el mínimo existencial, que exige la garantía de las condiciones materiales esenciales para una vida digna; el reconocimiento, que se asocia con el respeto a la identidad individual y colectiva de las

---

<sup>1181</sup> Tiene sus raíces en la doctrina social cristiana del Evangelio, en el humanismo renacentista de Pico della Miranda y especialmente en la filosofía iluminista de Kant, para quien el hombre, como ser racional dotado de autonomía moral, constituye un fin en sí mismo y no un medio para alcanzar algún otro fin. Originalmente dirigido al individuo abstracto de la doctrina liberal, el contenido del principio de la dignidad de la persona se ampliará más tarde por la influencia de la doctrina social de la Iglesia Católica y las teorías socialistas y socialdemócratas, que les darán una nueva perspectiva al redirigir su mirada hacia el ser humano concreto. BODIN DE MORAES, Maria Celina. O conceito de dignidade humana: substrato axiológico e conteúdo normativo. Pp. 111-144. In: WOLFGAND SARLET, Ingo, (org.). *Constituição, Direitos Fundamentais e Direito Privado*. 3ª ed., Livraria do Advogado, Porto Alegre, p. 116 y ss.

<sup>1182</sup> SARMENTO, Daniel. *Direitos fundamentais e relações privadas*. Lumen Juris, Rio de Janeiro, 2004, p. 110.

<sup>1183</sup> PEREZ-LUÑO, Antonio Enrique. *Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitución*. 5ª ed., Tecnos, Madrid, 1995, p. 318

personas; y la autonomía tanto en su dimensión privada, vinculada a la autodeterminación individual, y pública, vinculada a la democracia.<sup>1184</sup>

En su expresión más esencial, la dignidad exige que cada persona sea tratada como un fin en sí misma, porque la vida de cualquier ser humano tiene un valor intrínseco. Nadie existe para atender los propósitos de otra persona o para servir a objetivos colectivos de la comunidad. En este sentido, el principio de la dignidad humana prohíbe la instrumentalización o funcionalización de cualquier sujeto<sup>1185</sup>. Se habla de una especie de “despatrimonialización”<sup>1186</sup> del derecho privado, en virtud de la prioridad que la Constitución otorga a la persona humana, a su dignidad, a su personalidad y a su libre desarrollo, sirviendo de base a toda norma ordinaria, que con ella debe ser compatible.

En una sentencia de 1985, el Tribunal Constitucional de España, inspirado en la Declaración Universal de la ONU (1945), basó que “la dignidad es un valor espiritual y moral inherente a la persona, que se manifiesta singularmente en la autodeterminación consciente y responsable de la propia vida y que lleva consigo la pretensión al respeto por parte de los demás”<sup>1187</sup>.

Entendiendo que el principio de la dignidad de la persona sirve como una cláusula general de promoción y protección de la persona en aras de su pleno desarrollo, es necesario preguntarse si es posible entender la igualdad de género y la sexualidad como un derecho de la personalidad.

## 10.2 Autonomía y dignidad

---

<sup>1184</sup> SARMENTO, Daniel. *Dignidade da pessoa humana: conteúdo, trajetórias e metodologia*. Fórum, Belo Horizonte, 2016, p. 92.

<sup>1185</sup> BARROSO, Luis Roberto. *Legitimidade da recusa de transfusão de sangue por testemunhas de Jeová. Dignidade humana, liberdade religiosa e escolhas existenciais*. Disponible en: <https://revistaelectronica.pge.rj.gov.br/index.php/pge/article/view/100>. Recuperado el: 06 agosto, 2022, p. 9.

<sup>1186</sup> BODIN MORAES, Maria Celina. *A Caminho de um Direito Civil Constitucional*. Disponible en: <http://www.olibat.com.br/documentos/Direito%20Civil%20Constitucional%20Maria%20Celina.pdf>. Recuperado el: 7 julio, 2022, s/p.

<sup>1187</sup> Decisión extraída de WOLFGANG SARLETT, Ingo. *A eficácia dos Direitos Fundamentais*. 13ª ed., Livraria do Advogado, Porto Alegre, 2018, p. 102.

En la esfera de los derechos individuales, la dignidad se expresa en la autonomía privada<sup>1188</sup> y en la capacidad de autodeterminación que resulta de la libertad y la igualdad de las personas. Existe un consenso de que tratar a la persona con dignidad es reconocer su derecho a tomar decisiones personales y seguirlas siempre y cuando no viole los derechos de los demás<sup>1189</sup>. No se confunde con la autonomía negocial, ya que involucra cuestiones existenciales relacionadas con la vida social, amorosa y sexual del sujeto, asumiendo la responsabilidad de estas elecciones: religión, matrimonio, ocupaciones etc.<sup>1190</sup>.

La autodeterminación no se limita a un interés o deseo. Es una necesidad humana porque corresponde a un objetivo, a un propósito natural o moral y es un presupuesto de la acción del sujeto en la sociedad. Es a través de la autodeterminación que el ser humano puede explotar su potencial creativo para establecer metas de vida, constituir relaciones y asumir la responsabilidad en la búsqueda de su realización personal. La autodeterminación conjuga la materialidad y la espiritualidad de cada persona, permitiéndol expresar su personalidad a través de la idealización y realización de planes, proyectos, elecciones, toma de decisiones, etc.<sup>1191</sup>. Paralelamente a la autodeterminación, se destaca la alteridad, ya que es de la naturaleza humana el vivir en relaciones, disfrutando de un continuo intercambio de experiencias y de sociedad.

En este sentido, la autonomía es uno de los elementos primordiales de la libertad. Representa el poder individual de autorregular sus propios intereses y tiene

---

<sup>1188</sup> En la esfera de los derechos políticos, se expresa por la *autonomía* pública, es decir, por el derecho a participar en el proceso democrático. BARROSO, Luis Roberto. *Legitimidade da recusa de transfusão de sangue por testemunhas de Jeová. Dignidade humana, liberdade religiosa e escolhas existenciais*. Disponible en: <https://revistaelectronica.pge.rj.gov.br/index.php/pge/article/view/100>. Recuperado el: 06 agosto, 2022, p. 9.

<sup>1189</sup> La dignidad también puede ser invocada para limitar la autonomía con el fin de evitar que las personas se sometan a situaciones consideradas indignas, incluso cuando ello resulte de su voluntad. SARMENTO, Daniel. *Dignidade da pessoa humana: conteúdo, trajetórias e metodologia*. Fórum, Belo Horizonte, 2016, p. 135.

<sup>1190</sup> BARROSO, Luis Roberto. *Legitimidade da recusa de transfusão de sangue por testemunhas de Jeová. Dignidade humana, liberdade religiosa e escolhas existenciais*, Disponible en: <https://revistaelectronica.pge.rj.gov.br/index.php/pge/article/view/100>. Recuperado el: 06 agosto, 2022, p. 9.

<sup>1191</sup> SOUZA GUSTIN, Miraci Barbosa de. *Das necessidades humanas aos direitos. Ensaio de sociologia e filosofia do direito*. Del Rey, Belo Horizonte, 1999, p. 30, *apud* BEZERRA DE MENEZES, Joyceane. *A família e o direito de personalidade: a cláusula geral de tutela na promoção da autonomia e da vida privada*. P. 4.

como matriz la concepción del ser humano como agente moral, dotado de razón, facultado para decidir lo que le conviene. La libertad es esencial para ello, permitiendo que el sujeto se oriente de acuerdo con sus elecciones, siempre y cuando no afecte derechos de terceros ni viole valores relevantes para la comunidad. Presupone que corresponde a cada uno, y no al poder estatal o incluso a una institución privada, el poder de decidir sobre su vida y siempre que no genere daños a otros. Esta idea es esencial para el principio de la dignidad de la persona<sup>1192</sup>.

Aunque el legislador ha diseñado normas y principios con el fin de asegurar el desarrollo de la libre determinación, el sujeto debe tener una gama de posibilidades que le aseguren, de hecho, la libertad suficiente para formular la mejor opción con respecto a sus proyectos de vida.

En la sentencia que resultó del reconocimiento del derecho a la constitución de una unión estable homoafectiva, subrayó el ministro Luiz Fux que “corresponde al Estado garantizar [...] que cada uno puede llevar su vida de forma autónoma, siguiendo sus propios designios y que la orientación sexual no constituya un obstáculo para la consecución de los objetivos personales”, señalando que “este orden de ideas se refiere a la cuestión de la autonomía privada de los individuos, concebida en una perspectiva kantiana, como el centro de la dignidad de la persona humana”<sup>1193</sup>.

Esto también ocurrió el caso en el fallo que reconoció la constitucionalidad de la ley que autorizó la realización de investigaciones en células madre embrionarias. Se destacó que “la decisión por una descendencia o filiación representa un tipo de autonomía de la voluntad individual la misma Constitución declara como ‘derecho a la planificación familiar’, basada en los principios igualmente constitucionales de la ‘dignidad de la persona humana’ y la ‘paternidad responsable’”<sup>1194</sup>.

Miguel<sup>1195</sup> ya observó que el mayor obstáculo para la acción autónoma es la dominación, porque conduce a una distribución desigual de los beneficios a favor de

---

<sup>1192</sup> SARMENTO, Daniel. *Direitos fundamentais e relações privadas*. Lumen Juris, Rio de Janeiro, 2004, p. 188.

<sup>1193</sup> STF, ADI 3510.

<sup>1194</sup> STF, RE 635.659.

<sup>1195</sup> MIGUEL, Luis Felipe. *Autonomia, paternalismo e dominação na formação das preferências*. *Opinião Pública*, 2015, v. 21, n. 3, pp. 601-625. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/1807-01912015213601>. Recuperado el: 18 agosto, 2022, p. 614.



ciertos colectivos. La inducción a ciertas elecciones, ya sea por la falta de alternativas o por la imposibilidad de reflexionar acerca de las disponibles, reproduce modelos de conducta, de asociación y de relaciones que eliminan o niegan ventajas simbólicas y materiales a quienes no se ajustan o no adhieren a los estándares hegemónicos, reduciendo consecuentemente su autonomía.

Gran parte de las elecciones hechas por los sujetos están condicionadas por la cultura, opresiva o no, en la que se encuentra, y los valores compartidos en ella contribuyen a la constitución misma de la subjetividad de las personas. Lo que son los individuos y sus planes de vida son también, en gran medida, el resultado de lo que les fue internalizado en el proceso al que estuvieron sometidos desde su nacimiento. Además de su historia individual, existe otra colectiva, vinculada a la cultura en la que están sumergidos. Por lo tanto, en sociedades machistas, hay pocas posibilidades de que las mujeres formulen planes de vida para ocupar puestos en la esfera pública de alta importancia; en las sociedades racistas, hay pocas posibilidades de que los negros se destaquen socialmente; en un ambiente homofóbico, es común que las personas repriman sus deseos homoafectivos<sup>1196</sup>.

En este contexto, se debe recurrir a una libertad positiva, concebida como “la capacidad real del sujeto para autodeterminar su conducta”, que no se agota en la ausencia de restricciones externas a la acción del sujeto, ya que requiere la presencia de condiciones que permitan el ejercicio efectivo de la autonomía individual. En las hipótesis descritas, las condiciones para el ejercicio de la libertad positiva no son sólo materiales, sino también culturales, ya que la intervención en el ámbito sociocultural es necesaria para fomentar el desarrollo de una sociedad inclusiva. La educación centrada en el libre desarrollo del estudiante, según lo prescrito por el art. 205 del CF, juega un papel fundamental en esta propuesta.<sup>1197</sup>

La noción de autonomía está vinculada a la dignidad de la persona. Ella es inherente a todas las personas, y no presupone gozar de habilidades y destrezas de cualquier naturaleza. Según el ECA, los niños y adolescentes “tienen derecho a la libertad, al respeto y a la dignidad como personas humanas en proceso de desarrollo y

---

<sup>1196</sup> SARMENTO, Daniel. *Dignidade da pessoa humana: conteúdo, trajetórias e metodologia*. Fórum, Belo Horizonte, 2016, p. 156.

<sup>1197</sup> SARMENTO, Daniel. *Dignidade da pessoa humana: conteúdo, trajetórias e metodologia*. Fórum, Belo Horizonte, 2016, p. 153-156.

como sujetos de los derechos civiles, humanos y sociales garantizados en la Constitución y las leyes” (art. 15). Como los niños y adolescentes tienen la misma dignidad que otros seres humanos<sup>1198</sup>, la autonomía no deja de incidir ya sea para imponer su voluntad en la medida de su madurez, o para exigir del Estado y de la sociedad medidas y políticas encaminadas a promover su autonomía.

Los niños son sometidos al primer proceso de socialización dentro de la familia. Vimos que el *estatus* familiar ha sufrido fuertes transformaciones. Antes unidad de producción y reproducción de valores culturales, éticos, religiosos y económicos, hoy la familia debe proporcionar la plena realización de sus miembros y guiada por la dignidad de la persona. El centro de protección constitucional, que una vez giró en torno al matrimonio, ahora recae en las relaciones familiares, con una caída en el modelo de la familia nuclear.

Asistimos a una democratización de los sentimientos, que otorga a cada individuo el derecho a formar su familia a partir de la forma deseada, siempre que se base en un vínculo de afecto. Cualquiera que sea su conformación, la entidad existirá en virtud de sus miembros y no como un fin en sí misma. Investida en una función eudemonista, es el papel de la familia permitir la realización de los proyectos de vida personal de sus miembros<sup>1199</sup> para que puedan obtener la máxima felicidad de su existencia. Su valorización tiene lugar en la medida en que es capaz de desarrollar la personalidad y la realización de la descendencia<sup>1200</sup>.

A pesar de los cambios introducidos en el ámbito doctrinario y jurídico, la noción de familia sigue guiándose por un cierto modelo, supuestamente natural o moralmente aceptable<sup>1201</sup>, que reproduce las normas femeninas y masculinas de manera desigual, discriminatoria y opresiva, comprometiendo el desarrollo autónomo de mujeres y niños de sexualidades disidentes.

---

<sup>1198</sup> WOLFGANG SARLET, Ingo. *A eficácia dos Direitos Fundamentais*. 13ª ed., Livraria do Advogado, Porto Alegre, 2018, p. 103.

<sup>1199</sup> PAMPLONA, Rodolfo; STOLZE, Pablo. *Novo Curso de Direito Civil*. 7ª ed., Saraiva, São Paulo, v. 6, p. 103.

<sup>1200</sup> PERLINGIERI, Pietro. *Perfis do Direito Civil. Introdução ao Direito Civil Constitucional*. 2ª ed., Renovar, Rio de Janeiro, 2002, p. 243.

<sup>1201</sup> CARDINALI, Daniel Carvalho. A escola como instrumento do dever constitucional de enfrentamento da homofobia: potencialidade e tensões. *In: Revista Publicum*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, 2017, p. 157-189, p. 178.

Desde temprana edad, niñas y niños enfrentan diferentes alternativas para su desarrollo dentro de la familia que se derivan de percepciones relacionadas con la sexualidad. Tratados y estimulados de manera diferente, a menudo se vuelven incapaces de reflexionar sobre sus propias elecciones, naturalizando y reproduciendo prácticas que dificultan o impiden la redefinición de relaciones desiguales y discriminatorias.

La construcción doctrinal sobre la dignidad de la persona humana explica una doble dimensión: negativa y prestacional, como ya se ha demostrado. Implican la manifestación simultánea de la dignidad como expresión de la autonomía de la persona, es decir, el derecho de autodeterminación que cada uno tiene para tomar decisiones que tengan que ver con su propia existencia y la necesidad de que el Estado le brinde asistencia y lo proteja. Se ocupa de salvaguardar la dignidad asegurando el ejercicio de la autonomía privada e imponiendo el deber de protección y asistencia, especialmente cuando se restringe la capacidad de autodeterminación<sup>1202</sup>.

Comprometida con el pleno desarrollo del niño, la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) reconoció, en su art. 29, que la educación del niño debe orientarse hacia el desarrollo de su personalidad, lo que implica conducirlo a una vida responsable en una sociedad libre, con un espíritu de tolerancia e igualdad de género. Por lo tanto, es necesario acabar con los privilegios patriarcales y masculinos y, en consecuencia, con la subordinación de las mujeres.

Unos años más tarde, dando aplicabilidad a los derechos humanos previstos en la DUDH (1948) a la población LGBT+, los Principios de Yogyakarta (2007) proclamaron, en su introducción, que la orientación sexual y la identidad de género son esenciales para la dignidad y la humanidad de toda persona y no deben ser motivo de discriminación o abuso. El documento destacó principios específicos para la educación, estableciendo que “toda persona tiene derecho a la educación, sin discriminación alguna basada en su orientación sexual e identidad de género, y con el debido respeto hacia estas” (art. 16). Para cumplir con esta determinación, el documento instruyó a los Estados firmantes, entre otras medidas, a tomar medidas relacionadas con la educación para garantizar el acceso a la educación en igualdad de condiciones y el trato igualitario

---

<sup>1202</sup> WOLFANG SARLET, Ingo. As dimensões da dignidade da pessoa humana: construindo uma compreensão jurídico-constitucional necessária e possível. In: SARLET, Ingo Wolfgang (Org.). *Dimensões da Dignidade: ensaios de filosofia do direito e direito constitucional*. 2ª ed., Livraria do Advogado, Porto Alegre, 2009, p 15-44, P. 29.

de estudiantes, personal y docentes dentro del sistema educativo, sin discriminación por motivos de orientación sexual o identidad de género; garantizar que la educación esté dirigida al desarrollo de la personalidad de los estudiantes de todas las orientaciones sexuales e identidades de género; garantizar que la educación promueva el respeto de los derechos humanos y el respeto de los familiares de cada niño, teniendo en cuenta y respetando las diversas orientaciones sexuales e identidades de género; garantizar que los métodos educativos, los planes de estudio y los recursos sirvan para mejorar la comprensión y el respeto de las diversas orientaciones sexuales e identidades de género; y garantizarán que las leyes y políticas brinden a estudiantes, personal y docentes de las diferentes orientaciones sexuales e identidades de género una protección adecuada contra todas las formas de exclusión social y violencia, incluyendo el acoso y el hostigamiento, dentro del ámbito escolar.

Como se ve, la legislación internacional ha contribuido en gran medida a que, en las últimas cuatro décadas, se hayan producido cambios importantes en las relaciones que se han articulado en la modernidad: el sexual y el social. Los nuevos derechos han llevado a la desintegración o transformación de varias instituciones, asegurando más dignidad para las mujeres y las personas de todas las orientaciones sexuales e identidades de género.

Junto a este esfuerzo, la Constitución brasileña de 1988 predijo, como objetivos de la República, “promover el bien de todos, sin prejuicios de origen, raza, sexo, color, edad y cualquier otra forma de discriminación” (art. 5, IV), además de haber incorporado al ordenamiento jurídico varios documentos internacionales de derechos humanos. Pero estas normas no garantizaron la igualdad entre los sexos y la no discriminación por orientación sexual e identidad de género deseada. Más que eso, las reivindicaciones identitarias de las mujeres y a la comunidad LGTB+ por violaciones a los derechos humanos han desencadenado una fuerte reacción patriarcal<sup>1203</sup>.

La llamada familia tradicional, clave en el auge de los movimientos neoconservadores en los últimos años, ha resistido a un entorno social de fuertes transformaciones cuya reacción repercute directamente en la educación de la población

---

<sup>1203</sup> COBO BEDIA, Rosa. ¿Educación para la libertad? Las mujeres ante la reacción patriarcal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 71 (25,2) (2011), 63-72, p. 64.

infantil y juvenil. Busca mantener un modelo único de familia, orientación sexual y matrimonio, compuesto por esposo, mujer y descendencia, basado en la estratificación de los roles de género y la jerarquización de las experiencias sexuales que reproducen la desigualdad de género entre los sexos y la discriminación contra los colectivos LGBT+. Como observa Miyares<sup>1204</sup>, estos segmentos neoconservadores reclaman para sí la libertad que niegan a quienes defienden la diversidad de modelos familiares, matrimoniales y sexuales, precarizando, sobre todo, la vida de mujeres, niños y adolescentes. La educación difícilmente permanece inmune a las ambiciones de estas ideologías extremistas, ante el intento de reordenarla para perpetuar las violaciones de los derechos humanos.

La escuela, después de la familia, tiene un papel relevante en el proceso de socialización del niño y adolescente, que se produce a través de las interacciones entre los alumnos, entre los profesores, entre los primeros y los segundos y a través de la transmisión de valores y contenidos presentes en el currículo. Oculto o visible, el currículo fortalece los comportamientos socialmente dominantes, reproduciendo un orden social excluyente. Exista o no voluntariedad, la escuela transmite concepciones jerárquicas y asimétricas, jerarquías económicas o de clase y jerarquías raciales, reforzando las desigualdades y discriminaciones en los sistemas familiares, jurídicos, políticos, culturales y de informaciones.

Y no podía ser de otra manera, porque las relaciones sociales de poder sentidas en la familia y la sociedad penetran en las instituciones educativas para allí reproducirse, de modo que ni los currículos ni los contenidos ni los materiales didácticos, la forma de organización de las escuelas o la conducta de los profesores y de los alumnos pueden analizarse de *manera neutral*, es decir, sin una *doctrina sexista* que ha impregnada durante siglos, subliminal o explícitamente, el mundo de la vida.

Los defensores de la familia jerárquica tradicional se oponen a otras estructuras que divergen del modelo matrimonial y sexual adoptado por ellas, reclamando una enseñanza libre de valores, es decir, supuestamente neutral, debiendo evitarse cualquier educación en sexualidad y género, por ser contraria a la idea político-religiosa cultivada por ellas. Esta educación sexista, formada por un conjunto de prácticas que restringen la

---

<sup>1204</sup> MIYARES, Alicia. Educación y sexualidad. P. 110. In: *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Catarata, Madrid, 2008, p. 118.

calidad o cantidad de la educación recibida por las niñas, resulta de una política educativa no alineada con las ideas de igualdad y reconocimiento. Específicamente en lo que respecta a los procesos de violencia y discriminación contra los estudiantes LGBT+, investigaciones ya han revelado que tienen un fuerte impacto en la salud mental del estudiante que integra dicho colectivo, generando aprendizaje insuficiente, deserción escolar y trauma emocional.

Históricamente, la discusión sobre los derechos de los niños y adolescentes ha estado dominada por la tensión entre su bienestar, la autonomía de la familia y las prerrogativas de los progenitores en la educación de los hijos. El debate plantea los límites del poder funcional de madres y padres en relación con la integridad psicofísica de la descendencia y conduce al debate sobre la autonomía progresiva del niño.

Piaget nos da una noción del desarrollo progresivo de la autonomía del niño y, al mismo tiempo, del desarrollo de su sentido de la justicia. Según su teoría, es la interacción social, más concretamente la cooperación, basada en el respeto mutuo, en el cambio de punto de vista, en el reconocimiento y en el respeto por las diferencias –, el motor del desarrollo moral del niño. La cooperación conduce al desarrollo de estructuras mentales, lo que permite al niño hacer una evaluación racional de las reglas impuestas por los adultos. Las reglas pueden ser cambiadas siempre y cuando estén precedidas por el entendimiento, porque su “verdad” no radica en la tradición, sino en el acuerdo mutuo y la reciprocidad. En ausencia de tal cooperación, el niño no podrá superar el carácter absoluto de las reglas morales transferidas por la autoridad – madres y padres – mientras mantiene una moral dominada. Por lo tanto, una cultura coercitiva, que enaltece las posiciones autoritarias y el respeto unilateral, no está lo suficientemente predispuesta para promover el desarrollo autónomo del niño<sup>1205</sup>.

La cooperación y la autonomía están, de hecho, correlacionadas. En la medida en que aquella toma el lugar de la coacción impuesta por la autoridad, el niño descubre el límite entre su yo y el pensamiento del otro. Esto se intensifica a lo largo de su crecimiento, cuando el niño comienza a sufrir menos influencia de los mayores, discutiendo gradualmente de igual a igual, debatiendo, replicando, entendiendo y haciéndose entender. La cooperación es un factor de personalidad si la entendemos no

---

<sup>1205</sup> Prefacio a la educación brasileña de Yves de la Taille. PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. Summus Editorial, São Paulo, 1994, p. 18-19.

como el yo inconsciente del egocentrismo infantil, ni como el yo anárquico del egoísmo en general, sino como “el yo que se sitúa y se somete, para ser respetado, a las reglas de la reciprocidad y la discusión objetiva”<sup>1206</sup>.

La moralidad atraviesa la anomia, la heteronomía y la autonomía. Con esto, se destacan dos tendencias de la moral: la moral de la autoridad y la moral del respeto mutuo. La moral de la autoridad, como la moral del deber y la obediencia, “conduce, en el campo de la justicia, a la confusión de lo que es justo con el contenido de la ley y, por lo tanto, conduce a la aceptación de la sanción expiatoria”; la moral del respeto mutuo, que “es la moral del bien (en oposición al deber) y de la autonomía, conduce, en el campo de la justicia, al desarrollo de la igualdad, la noción constitutiva de justicia distributiva y de la reciprocidad”<sup>1207</sup>.

El sentido de justicia entre los niños se desarrolla en el curso de tres grandes períodos: el primero, que llega hasta los siete/ocho años de edad, solo es justo lo que está de acuerdo con las reglas impuestas. Para el niño, solo será injusta la regla violada por el propio adulto; el segundo, que surge alrededor de siete/ocho años, presenta un desarrollo progresivo de la autonomía y la primacía de la igualdad sobre la autoridad. Las únicas sanciones consideradas legítimas son las que resultan de la reciprocidad; alrededor de los once/doce años de edad surge un sentimiento de equidad. Las normas se aplicarán de acuerdo con las circunstancias personales de cada uno<sup>1208</sup>.

La autoridad adulta, aunque es importante para la evolución moral del niño, no es suficiente para constituir su sentido de justicia, dado que la ascendencia adulta genera un sentido del deber no compatible con la autonomía. El sentido de justicia sólo se desarrolla en proporción al progreso de la cooperación y el respeto mutuo, comenzando entre los niños, luego entre los niños y los adultos en la medida en que se dirigen a la adolescencia y se convierten en adultos<sup>1209</sup>.

---

<sup>1206</sup> Es cierto que el respeto mutuo o la cooperación son ideales, ya que nunca se implementan plenamente, ya sea entre niños o adultos. Esto se debe a que no sometemos todas las reglas a nuestro examen crítico. PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. Summus Editorial, São Paulo, 1994, p. 82-83.

<sup>1207</sup> PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. Summus Editorial, São Paulo, 1994, p. 243.

<sup>1208</sup> PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. Summus Editorial, São Paulo, 1994, p. 236.

<sup>1209</sup> PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. Summus Editorial, São Paulo, 1994, p. 239.

Como revela la teoría piagetiana, la minoridad no es un estado monolítico; la autonomía y el sentido de la justicia no se realizan de manera estanca, ya que, hasta que alcanza la capacidad de hecho, los niños y adolescentes cruzan diferentes grados de desarrollo hacia la plenitud de su personalidad. Y es desde una edad temprana – todavía niños –, que estos sujetos comienzan a desarrollar un sentido de equidad, que debe traducirse en autonomía y desarrollo pleno de la persona.

Por lo tanto, no hay ningún obstáculo para que la escuela, desde la escuela primaria, se apropie activamente de la idea de igualdad de género y no discriminación, de modo que los niños desarrollen individualidades autónomas a través del respeto mutuo.

El Supremo Tribunal Federal ya examinó en la ADPF 457<sup>1210</sup> la constitucionalidad de una ley que vetó el uso de material didáctico que contenía un enfoque de género en las escuelas públicas. Al rechazar la constitucionalidad de la ley, el Ministro Gilmar Mendes entendió que prohibir cualquier mención a la diversidad de género en el material didáctico utilizado por las escuelas públicas termina cristalizando “una cosmovisión tradicional de género y sexualidad” que “ignora el pluralismo de la sociedad moderna”. También afirmó que “no se puede negar que vivimos en una sociedad pluralista, donde diferentes grupos de los más variados orígenes étnicos y culturales, de diferentes *backgrounds*, clases y puntos de vista, religiosas o de mundo, deben convivir”.

Este entendimiento está alineado con el Ministro Ayres Brito en la sentencia de la ADI 4.277, acerca de las uniones homoafectivas, reconociendo que el pluralismo, que constituye “uno de los fundamentos de la República Federativa de Brasil”, presupone “la convivencia respetuosa de los contrarios”.

Volviendo a la Constitución, vale la pena retomar, desde el art. 227, que es deber de la familia, el Estado y la sociedad, asegurar a la población de niños y jóvenes, con absoluta prioridad, la dignidad, el respeto y la libertad, además de ponerlos a salvo de toda forma de discriminación, violencia, crueldad u opresión. Entre los objetivos fundamentales, también se propone la construcción de “una sociedad libre, justa y solidaria” (Art. 3, I, CF/88), con la promoción del “bien de todos, sin prejuicios de

---

<sup>1210</sup> STF, ADF 457.



origen, raza, sexo, color, edad o cualquier otra forma de discriminación” (Art. 3,IV). La Ley de Directrices Básicas de la Educación a su vez propone una educación orientada por la tolerancia, el pluralismo, la formación ética y la solidaridad humana.

En este contexto, parece claro que el desarrollo pleno de los niños y adolescentes, como objetivo de la educación, no se conforma con la abstención del Estado frente a su esfera privada. Tampoco la protección adecuada de la igualdad de género, de la libre orientación sexual y de la identidad de género se restringe a una respuesta penal a través de la criminalización y el castigo de la violencia doméstica, la homofobia y el abuso sexual contra niños y adolescentes. Es deber del Estado adoptar políticas para combatir las desigualdades y la discriminación, ya sea para promover la inclusión de grupos estigmatizados y marginados, ya sea para cambiar los estándares culturales y sociales que reproducen tales violaciones.

La garantía de la libertad justifica que el poder estatal abdique de una supuesta neutralidad en relación con determinada cosmovisión, con el fin de favorecer, sin coerción, entendimientos de “buena vida” que generen un ambiente cultural más favorable para el libre desarrollo de todas las personas. Si el ejercicio de la libertad por parte de personas concretas está profundamente condicionado por su entorno cultural, un Estado que valore la autonomía no puede ser indiferente a su entorno. Su función es fomentar visiones del mundo basadas en la libertad y la igualdad para superar visiones jerárquicas y autoritarias<sup>1211</sup>.

Es verdad que al sujeto no se le puede prohibir cultivar cosmovisiones conservadoras. Mientras sus actos no se configuren como ilícitos, puede pautar su conducta en este sentido. Pero el Estado no debe permanecer neutral delante de cosmovisiones sexistas e igualitarias. Como Sarmiento apunta, el poder estatal no apenas puede, sino que debe, adoptar cosmovisiones igualitarias en la definición de currículos escolares y políticas públicas educativas. El propósito es crear un espacio social más

---

<sup>1211</sup> Sarmiento agrega que el Estado solo debe permanecer neutral en relación con los entendimientos religiosos y metafísicos, en los que la neutralidad está conectada con la observancia del principio de laicidad estatal. SARMENTO, Daniel. *Dignidade da pessoa humana: conteúdo, trajetórias e metodologia*. Fórum, Belo Horizonte, 2016, p. 173.

propicio para que las personas reales y concretas puedan experimentar su libertad, en un ambiente cultural sin opresión ni estigmas.<sup>1212</sup>

Si la realidad escolar es fuente de opresión, es, por otro lado, un espacio fundamental y privilegiado para construir nuevos estándares de aprendizaje y convivencia, “especialmente si en ella son subvertidos o cuestionados los valores, creencias, representaciones y prácticas asociadas a prejuicios, discriminaciones y violencias de orden racista, sexista, misógino y homofóbico”<sup>1213</sup>. Después de todo, una escuela que no conceptualiza la desigualdad, la discriminación y la falta de respeto por la diferencia no es capaz de formar una sociedad “con valores de justicia y libertad”<sup>1214</sup>, especialmente en sus aspectos existenciales más elevados.

Por otro lado, no parece legítimo defender una supuesta neutralidad en la educación escolar en favor de un modelo familiar. Si la entidad familiar es un instrumento para la realización de sus miembros, no se puede dejar de reconocer todos los vínculos afectivos así contruidos, estén formados o no por el matrimonio, sean heterosexuales u homoafectivos, monoparentales, etc. La transformación de una moral determinada no puede naturalizar el desprecio por la diferencia.

Como explica Biroli<sup>1215</sup>, la ausencia de acción directa del Estado en ciertas áreas no conduce a la generación y reproducción espontánea de las familias, pues ellas son productos de un momento histórico determinado. Ellas también están estructuradas institucionalmente porque, aunque aparentemente neutrales, el Estado fomenta ciertos arreglos, lo que determina posiciones diferentes en el acceso a oportunidades, recursos y reconocimiento social. Cuando entendemos que la familia es una construcción social y no algo dado, queda claro que lo que es legítimo o ilegítimo en el ámbito de la paternidad, la sexualidad, los afectos y la organización de la vida doméstica, es arbitrario, y hay innumerables posibilidades más allá de la familia nuclear privatizada.

---

<sup>1212</sup> SARMENTO, Daniel. *Dignidade da pessoa humana: conteúdo, trajetórias e metodologia*. Fórum, Belo Horizonte, 2016, p. 174.

<sup>1213</sup> JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. MEC/UNESCO, Brasília, 2009, p. 36.

<sup>1214</sup> COBO BEDIA, Rosa. ¿Educación para la libertad? Las mujeres ante la reacción patriarcal. In: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 71 (25,2) (2011), 63-72, p. 71.

<sup>1215</sup> BIROLI, Flávia. *Família: novos conceitos*. Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2014, p. 42-45.

La defensa de la neutralidad en la educación, combinada con la idea de “soberanía” de la familia, también pretende excluir del currículo los temas morales y políticos, restringiéndolos a la esfera familiar. Es cierto que la atención a los niños más pequeños se traduce en conductas comisivas y recíprocas para mitigar cualquier vulnerabilidad en la que se encuentren de acuerdo con su etapa de desarrollo vital y sus condiciones psicofísicas<sup>1216</sup>. De hecho, los niños y adolescentes son sujetos en formación, lo que requiere modulaciones a su capacidad de autodeterminación. Sin embargo, no son sujetos pasivos de la relación paterno/materno-filial.

Como responsabilidad, la autoridad parental debe ejercerse frente a la descendencia a través de una relación equilibrada, en la que la protección otorgada por los progenitores garantice el libre desarrollo del niño y adolescente, protegiendo su integridad física, psíquica y moral (art. 17, ECA) y a salvo de tratos inhumanos, violentos o degradantes (art. 18, ECA).

La personalidad implica todas las características que otorgan singularidad a la persona, de las cuales no se puede excluir la identidad y la orientación sexual. La sexualidad del sujeto es parte de su subjetividad y su ejercicio es parte de su autonomía<sup>1217</sup>. Sin embargo, la indiferencia de la escuela hacia lo diferente ha sido un factor reproductivo de dominación masculina y heteronormativa, agudizando el sufrimiento femenino y agravando el doloroso proceso de construcción de identidad de los alumnos.<sup>1218</sup>

Como postula Campoy Cervera<sup>1219</sup>, el significado objetivo del término interés del niño en el discurso de los derechos humanos está asociado con el libre desarrollo de su propia personalidad, la posibilidad de diseñar sus propios planes de vida y actuar

---

<sup>1216</sup> BODIN DE MORAES, Maria Celina; BROCHADO TEIXEIRA, Ana Carolina. Art. 229. In: GOMES CANOTILHO *et alli* (Coord.). *Comentários à Constituição do Brasil*. Saraiva/Almedina, IDP, s/p.

<sup>1217</sup> BEZERRA DE MENEZES, Joyceane; OLIVEIRA, Cecília Barroso de. *Direito à orientação sexual como decorrência do direito ao livre desenvolvimento da personalidade*. NET, Vol. 14, n. 2, p. 105-1325, 2º quadr., 2009, p. 122.

<sup>1218</sup> BOURDIEU Y PASSERON, *apud* JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. MEC/UNESCO, Brasília, 2009, p. 30.

<sup>1219</sup> CAMPOY CERVERA, Ignacio. La construcción de un modelo de derechos humanos para los niños, con o sin discapacidad. *Derechos y libertades*. Número 37, Época II, junio 2017, pp. 131-165, p. 150-159.

para su realización efectiva; la protección de este interés requiere que se tomen medidas para proteger el libre desarrollo de su personalidad en consonancia con el modelo de los derechos humanos, que no da lugar a neutralidades en la enseñanza.

Es en este contexto que el compromiso con el pleno desarrollo de los niños y adolescentes impregna una educación basada en la igualdad de género, como lo reconoce la Convención de 1984. También demanda la adopción de métodos educativos, planes de estudio y recursos que faciliten la comprensión y respeto por las diversas orientaciones sexuales e identidades de género, como proponen los Principios de Yogyakarta, dado el imperativo interés superior del niño. No hay ningún argumento que justifique un silencio por parte de la escuela en este sentido. Como reflexionó el ministro Edson Fachin en la ADPF 457, “el reconocimiento de la identidad de género es [...], constitutivo de la dignidad humana”.

Impedir a los estudiantes el conocimiento sobre sus derechos de la personalidad y de su identidad significa obstaculizar el pleno disfrute de sus derechos humanos fundamentales, especialmente el pleno desarrollo de la persona.

### **10.3 Elección escolar, libertad, pluralidad en la educación y gestión democrática**

Desde la DUDH (1948), el sistema internacional de derechos humanos ha otorgado a todas las personas el derecho a la educación, orientada al pleno desarrollo de la personalidad humana.

Los niños y adolescentes tienen derecho a ser criados y educados en el seno de su familia (art. 19, ECA), y los padres y madres pueden transmitir sus creencias y culturas a sus hijos (art. 22, párrafo único, ECA). Este deber parental no excluye la responsabilidad del Estado, que también figura como garante del derecho a la educación (arts. 205 y 227, CF).

Aunque exista una responsabilidad conjunta entre la familia y el Estado, es prerrogativa de los primeros elegir el tipo de educación que se dará a su descendencia, de acuerdo con el art. 26.3 de la DUDH. El dispositivo, asociado con otras normas, motivó, especialmente a las fuerzas religiosas neoconservadoras, a objetar lo que denominaron “ideología de género”. Basados en una visión distorsionada de las teorías y reivindicaciones de los colectivos feministas y LGBT+, estos movimientos

provocaron una disputa entre las autoridades familiares y escolares basada en dos pilares: la soberanía familiar para decidir sobre la educación de los hijos y una necesaria neutralidad de la educación.<sup>1220</sup>

La Constitución, al referirse a los principios de la educación, consagró el pluralismo de ideas y concepciones pedagógicas y la coexistencia de instituciones públicas y privadas (art. 206, III), la libertad de aprender, de enseñar, de investigar y difundir el pensamiento, el arte y el conocimiento (art. 206, II) y la gestión democrática de la educación pública (art. 206, VI).

Al exigir la existencia simultánea de instituciones públicas y privadas en la oferta educativa, la norma constitucional da rienda suelta a la libertad consagrada en el art. 26.3 de la DUDH, que otorga a la familia el derecho a elegir escuela pública o privada. Sin embargo, no existe en el horizonte constitucional o legal ninguna norma que otorgue a la familia, neoconservadora o no, facultades para definir los contenidos que se enseñan en la escuela de acuerdo con su soberanía. Tampoco normas que impongan una neutralidad en la enseñanza, con el fin de eximirla de contextualizaciones sociopolíticas y de puntos de vista morales. El silencio de la escuela en términos de género, sexualidad y concepciones familiares no expresa neutralidad, sino una adhesión al modelo hegemónico que no cumple con los objetivos constitucionales de superación de los estándares culturales que producen desigualdad e injusticia<sup>1221</sup>.

El derecho a la educación faculta su titular a exigir de las autoridades públicas la creación y aplicación de un sistema educativo que ofrezca una formación adecuada. Como típico derecho social fundamental, el Estado debe proporcionar un acceso a la escuela, especialmente a aquellos que no tienen los recursos para financiar una educación privada. Por lo tanto, la acción estatal, esencial para satisfacer las necesidades colectivas, deberá convivir con la iniciativa privada.

En este contexto, al admitir la existencia simultánea de instituciones públicas y privadas en la oferta educativa, el legislador, de modo contrario a una supuesta

---

<sup>1220</sup> CARDINALI, Daniel Carvalho. A escola como instrumento do dever constitucional de enfrentamento da homofobia: potencialidade e tensões. In: *Revista Publicum*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, 2017, p. 157-189, p. 181.

<sup>1221</sup> CARDINALI, Daniel Carvalho. A escola como instrumento do dever constitucional de enfrentamento da homofobia: potencialidade e tensões. In: *Revista Publicum*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, 2017, p. 157-189, p. 183.

neutralidad en la educación, prestigia la libertad de aprender y enseñar, guiada por un pluralismo de ideas y concepciones pedagógicas.

El principio de la libertad de aprender, de enseñar, de investigar y difundir el pensamiento, el arte y el conocimiento, se relaciona con los derechos fundamentales de la libertad de pensamiento y expresión. Cuando se trata de la libertad de enseñanza en la educación básica, se manifiesta a través de tres posibilidades: el derecho de los progenitores a elegir la escuela, privada o pública; el derecho a crear una escuela no estatal; y la libertad académica del profesor y del alumno<sup>1222</sup>.

La libertad de elección y creación de una escuela privada o estatal es el equilibrio entre el principio de precedencia familiar en la elección del tipo de educación y el derecho del niño a recibir una educación que le permita ejercer cada vez más su autonomía.<sup>1223</sup> No hay obstáculo para la creación de centros educativos y de acuerdo con una determinada convicción o formación educativa. Así, madres y padres pueden ejercer su derecho a elegir la educación de sus hijos de acuerdo con sus creencias religiosas, morales o filosóficas.

En el sistema educativo nacional, la escuela puede tener un fin lucrativo o no, incluyendo, entre estas últimas, las modalidades comunitaria, filantrópica y confesional. Sin embargo, dado que se trata de una actividad delegada por el poder público, la institución privada debe cumplir con las normas generales de educación y someterse a la autorización y evaluación de la calidad por parte del primero (art. 213, CF).

Para Martínez de Pisón,<sup>1224</sup> la educación, desde una perspectiva no prestacional, promueve la libertad y la autonomía. Hay promoción de la libertad, ya que no existe un monopolio estatal sobre la educación, permitiendo diferentes formaciones de naturaleza ideológica, religiosa y moral; se promueve la autonomía, en la medida en que el sujeto está inmune a la interferencia estatal, libre de coerciones y presiones. En este sentido, la libertad de educación incluye: el derecho a elegir la institución educativa que mejor se adapte a las convicciones filosóficas, morales y religiosas de la familia; la no

---

<sup>1222</sup> MIRANDA, Jorge. *Manuel de direito constitucional*. V. IV, 2ª ed., Coimbra Ed., Coimbra, 1993, p. 383.

<sup>1223</sup> XIMENES, Salomão Barros. *Direito à qualidade na Educação básica. Teoria e crítica*. Quartier Latin, 2014, p. 191.

<sup>1224</sup> MARTÍNEZ DE PISÓN, José. *El derecho a la educación y la enseñanza*. Dykinson, Barcelona, 2004. p. 63.

prohibición de creación de escuelas de diversos tipos y líneas pedagógicas, incluidas las religiosas; y la prohibición de imponer un ideario determinado a las escuelas, a la dirección y a los profesores.

La libertad académica del profesor y del alumno está dirigida a maximizar la libertad de aprender y de enseñar. Esto implica, por un lado, la libertad del profesor para crear sus propios métodos de enseñanza, de acuerdo con una determinada orientación científica y pedagógica, y, por otro, el derecho del estudiante a aprender en un ambiente de libertad, lo que requiere valorar su capacidad para comprender críticamente los contenidos. La libertad de aprender del estudiante delimita las opciones de los profesores, favoreciendo pedagogías que favorezcan el ejercicio de la libertad y del diálogo en el proceso de enseñanza y de aprendizaje<sup>1225</sup>. Esta libertad alcanza también al profesor de los primeros años.<sup>1226</sup> Pero no es absoluto, ya que existen objetivos educativos, elementos curriculares, deberes funcionales, conocimientos científicos y otros factores que vinculan el desempeño docente.

En este contexto, la pretensa prohibición de temas relacionados con el género y la diversidad sexual viola preceptos fundamentales. Como se extrae de la sentencia del Supremo Tribunal Federal en la ADPF 457, la adhesión

“a una imposición del silencio, la censura y, más ampliamente, el oscurantismo como estrategias discursivas dominantes, con el fin de debilitar aún más la frontera entre heteronormatividad y homofobia, contradice uno de los objetivos fundamentales de la República Federativa del Brasil, relacionado con la promoción del bien de todos (art. 3, IV, CF), y, en consecuencia, el principio de que todos son iguales ante la ley, sin distinción de ninguna naturaleza (art. 5, *caput*, CF).”

No es correcto invocar la obligación o prohibición, basada en la convicción religiosa, política, ética o moral del individuo, como excusa para el cumplimiento de la

---

<sup>1225</sup> XIMENES, Salomão Barros. *Direito à qualidade na Educação básica. Teoria e crítica*. Quartier Latin, 2014, p. 193,

<sup>1226</sup> MALINSKA, Marcos Augusto. *O direito à educação e a Constituição*. Sergio Antonio Fabris, Porto Alegre, 2001, p. 178.

ley, en este caso, la asistencia a la escuela. Como argumenta Bodin de Moraes<sup>1227</sup>, “independientemente de la libertad de elección y de sus íntimas convicciones, los sujetos, en este caso, los progenitores, no pueden hacer del ejercicio de su autonomía un riesgo para la esfera jurídica de terceros, es decir, de la descendencia”. En tal sentido, apreciando la libertad de cátedra, la Corte Constitucional de Colombia decidió que

“la política o la acción se estiman necesarias para el desarrollo integral del discente y el medio de ejecución objetivamente insustituible, las posibilidades de armonización concreta se reducen, especialmente por la necesidad de optar por el mejor interés del educando menor de edad, en cuyo caso se alejarían las posibilidades de que en este tipo de situaciones pueda tener precedencia la libertad religiosa o la objeción de conciencia planteadas”<sup>1228</sup>.

Las escuelas, públicas o privadas, pueden incorporar ideas y desarrollar sus proyectos político-pedagógicos según su propia convicción de lo que es enseñar y aprender. A partir de una estandarización común para todo el espacio nacional, es posible crear objetivos específicos adaptados a su realidad local, gozando de un espacio de autonomía otorgado por el legislador constitucional.<sup>1229</sup>

Además de elegir el tipo de educación que conviene a los hijos, el principio de gestión democrática de la educación pública (art. 206, VI, CF) otorga a los padres y madres el derecho a conocer el proceso pedagógico y a participar en la definición de las propuestas educativas (art. 53, párrafo único, ECA, y art. 14, LDB).

Así, si bien a la escuela se le otorga competencia jurídica para desarrollar su propio proyecto pedagógico, existe una limitación de procedimiento, que tiene como objetivo permitir la participación de profesores, padres, madres y estudiantes en la definición del proyecto pedagógico – políticas y currículos de sistemas educativos, contenidos y necesidades locales, y los métodos pedagógicos – y la participación directa

---

<sup>1227</sup> BODIN DE MORAES, Maria Celina; VIVEIROS DE CASTRO, Thamis Daisenter. A autonomia existencial nos atos de disposição do próprio corpo. *In: Pensar*. Fortaleza, v. 19, n. 3, p. 779-818, set./dez. 2014, p. 802.

<sup>1228</sup> Sentencia T-588/98 (1998). Colombia (Corte Constitucional de Colombia).

<sup>1229</sup> MALINSKA, Marcos Augusto. *O direito à educação e a Constituição*. Sergio Antonio Fabris, Porto Alegre, 2001, p. 179.



en la gestión de su implementación.<sup>1230</sup> Esta participación está asociada a la dimensión de adaptabilidad del derecho a la educación, reconocida en el derecho internacional desde la interpretación del Comité DESC<sup>1231</sup>, para quienes “la educación debe tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de las sociedades y comunidades en transformación y para responder a las necesidades de los estudiantes dentro de la diversidad de sus contextos sociales y culturales”<sup>1232</sup>.

La estructuración institucional de las escuelas para que puedan deliberar sobre sus fines educativos específicos es una exigencia jurídico-constitucional que radica en la naturaleza misma del derecho a la educación. Según Canotilho<sup>1233</sup>, la participación en la gestión escolar tiene por objeto garantizar la libertad de enseñanza, ya que ciertos derechos fundamentales adquieren una mayor coherencia si los propios ciudadanos participan en la toma de decisiones. Esto tiene como resultado una formación para el ejercicio de la ciudadanía. Después de todo, no parece ser coherente la enseñanza de contenidos destinados a desarrollar una conducta democrática sólo a través de relaciones verticales.<sup>1234</sup>

La gestión democrática de la educación contradice la visión que limita el derecho de la familia a la elección del establecimiento educativo diferente al ofrecido por el Estado. Es “una forma de escuchar e incorporar las preocupaciones y proposiciones de los padres”<sup>1235</sup>. Sin embargo, la gestión conjunta entre la escuela y la familia no autoriza a una negociación sobre la libertad y la pluralidad en la educación.

El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU proporcionó una base importante para la dogmática general y unitaria de los derechos

---

<sup>1230</sup> El principio garantiza la participación de los estudiantes y otros miembros de la escuela y la comunidad local en la gestión de las escuelas y, en sentido estricto, en la gestión educativa, a través de consejos, conferencias, foros y otros órganos colegiados e instituciones representativas autónomas.

<sup>1231</sup> Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CDESC).

<sup>1232</sup> BARROS XIMENES, Salomão. *Direito à qualidade na Educação básica. Teoria e crítica*. Quartier Latin, 2014, p. 196.

<sup>1233</sup> CANOTILHO, José Gomes. *Curso de direito constitucional*. Coimbra, Livraria Almedina, 1999, p. 576.

<sup>1234</sup> PARO, Vitor. *Por dentro da escola pública*. 3ª ed, Xamã, São Paulo, 2000, p. 223.

<sup>1235</sup> XIMENES, Salomão Barros. *Direito à qualidade na Educação básica. Teoria e crítica*. Quartier Latin, 2014, p. 203.

fundamentales<sup>1236</sup>. En la Recomendación n. 13/1999, destinada a interpretar el derecho a la educación sobre la base del PIDESC, el Comité aplicó el mismo modelo para detallar las obligaciones de los Estados con respecto al derecho a la educación.

En la Recomendación se afirma que, a pesar de las peculiaridades nacionales y de su aplicación en cada Estado Parte, la educación debe observar, entre sus elementos esenciales, la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad. La *accesibilidad* exige que las “instituciones y programas de enseñanza” sean “accesibles a todos, sin discriminación, en el ámbito del Estado Parte”; la *aceptabilidad* exige que “La forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos”, sean “aceptables (por ejemplo, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad) para los estudiantes y, cuando proceda, los padres”; la *adaptabilidad* requiere que la educación tenga “flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados”.

La accesibilidad tiene tres dimensiones que se articulan: la no discriminación, la accesibilidad física y la accesibilidad económica. Es importante destacar la primera, según la cual “la educación debe ser accesible a todos, especialmente a los grupos no vulnerables de hecho y de derecho, sin discriminación por ninguno de los motivos prohibidos”. Parece claro que no basta con garantizar el derecho a la educación, porque hay fines que alcanzar y directrices que deben respetar las autoridades públicas, la familia y la sociedad en la realización de este derecho, con miras a la igualdad y la no discriminación.

La Ley n. 9.394/1996, el principal instrumento regulador del Sistema Nacional de Educación, instituyó la Década de la Educación, confiando al gobierno federal el desarrollo del Plan Nacional de Educación – que contiene las directrices y objetivos trazados para los próximos diez años –, en línea con la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de 1990 (art. 87, §1). Esta referencia es de particular relevancia en términos de igualdad de género, ya que la Declaración señala, como una “prioridad más urgente”, “garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños y mujeres”. El propósito es “suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación

---

<sup>1236</sup> PISARELLO, Gerardo. *Los derechos sociales y sus garantías. Elementos para una reconstrucción*. Trotta, Madrid, 2007, p. 69.

activa”. Para ello, la Declaración consideró esencial excluir de la educación “todos los estereotipos en torno a los sexos”.

Adhiriéndose a la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, la misma Ley también innova en relación con la Constitución al asumir la tolerancia como principio de enseñanza (art. 3, IV). El propósito de la Declaración es asegurar “el respeto de los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados” (art. 1, 2).<sup>1237</sup>

La tolerancia hace posible la diferencia; la diferencia, a su vez, hace necesaria la tolerancia, afirma Walzer<sup>1238</sup>. Sin embargo, en contraste con la hospitalidad y la alteridad, tolerar expresa indulgencia o una auto-restricción personal contra la tentación de emplear la coerción colectiva para imponer nuestra concepción de lo bueno.<sup>1239</sup> La respuesta a los conflictos que surgen del pluralismo no puede limitarse al principio liberal de la tolerancia política y religiosa. En general, quienes toleran lo hacen desde una condición de superioridad, asumiendo que el “otro” está equivocado.<sup>1240</sup>

Cinco años después, en 1995, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura aprobó la Declaración de Principios sobre la Tolerancia. En ese momento, los estados miembros conceptualizaron la tolerancia como “el respeto, la aceptación y el aprecio de la rica diversidad, de las culturas de nuestro mundo, de nuestras formas de expresión y medios de ser humanos.” La fomentan “el conocimiento, la actitud de apertura, la comunicación y la libertad de pensamiento de conciencia y de religión. La tolerancia consiste en la armonía en la diferencia” (1.1 del art. 1). El documento enfatiza que la tolerancia no se confunde con “concesión, condescendencia, indulgencia”. Tolerar significa admitir que los seres humanos, en la

---

<sup>1237</sup> Disponible en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa). Recuperado el: 22 noviembre, 2022.

<sup>1238</sup> “Son los practicantes de la persecución religiosa, la asimilación forzada, la guerra de las cruzadas o la ‘purificación étnica’ los que necesitan justificarse, y generalmente se justifican no defendiendo lo que hacen, sino negando lo que hacen”. WALZER, Michael. *Da tolerância*. Martins Fontes, São Paulo, 1999, p. 5.

<sup>1239</sup> PETRONI, Lucas. Temos o dever de tolerar? *Rev. Bras. Ciênc. Polít.* n. 15, Brasília set./dez. 2014, p. 95-125, p. 98.

<sup>1240</sup> FARIÑAS DULCE, María José, (2020). Pluralismo y diversidad: ¿Problema u oportunidad? In: Obando Cabezas, A. (eds. científico). *Filosofía práctica en Iberoamérica. Comunidad política, justicia social y derechos humanos*. (pp. 177-196). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali; Asociación Iberoamericana de Filosofía Práctica, p. 190.

“diversidad de su aspecto, su situación, su forma de expresarse, su comportamiento y sus valores”, tienen derecho a “ser como son” (1.4 del art. 1).

La educación juega un papel destacado en esta tarea. Educar para la tolerancia tiene como objetivo eludir las “influencias que conducen al temor y la exclusión de los demás”, desarrollando en el estudiante “sus capacidades de juicio independiente, pensamiento crítico y razonamiento ético” (art. 4).

De hecho, en una “situación de dominación cultural, de colonialismo epistémico, de auto-interpretación y homogeneización del mundo, podrá existir la tolerancia hacia la pluralidad de opciones personales, pero nunca el pluralismo”. Como advierte Fariñas Dulce,<sup>1241</sup> “el pluralismo implica igualdad, cooperación, emancipación social y reconocimiento mutuo.”

La tolerancia propuesta por la Declaración parece expresar una actitud activa de reconocimiento de los derechos y libertades. Rechazando dogmas y absolutismo, el documento la convierte en un pilar del pluralismo, de los derechos humanos, de la democracia y del Estado de Derecho<sup>1242</sup>.

A pesar de los estereotipos sociales, las excepciones nos muestran que no está en la naturaleza de las mujeres comportarse de la misma manera, ni los hombres. Tales generalizaciones producen normas que dan lugar a situaciones de desigualdad y discriminación. Surgen de relaciones de poder, jerarquías o privilegios creados a partir de diferencias percibidas entre los seres humanos. Con respecto a los grupos de identidades “diferentes” o “excéntricos”, su afirmación ha sido particularmente inquietante para el campo educativo. Pero no pueden ser ignorados. El desafío es admitir que todas las identidades culturales pueden moverse; que no son naturales o

---

<sup>1241</sup> FARIÑAS DULCE, María José. (2020). Pluralismo y diversidad: ¿Problema u oportunidad?. In: Obando Cabezas, A. (eds. científico). *Filosofía práctica en Iberoamérica. Comunidad política, justicia social y derechos humanos*. (pp. 177-196). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali; Asociación Iberoamericana de Filosofía Práctica, p. 190.

<sup>1242</sup> ESPÍNOLA, Hugo. *Tolerância: conceitos, trajetórias e relações com direitos humanos*. 1ª ed., Appris, Curitiba, 2018, s/p, epub.

estables; que la diversidad de temas y prácticas no es un retroceso, sino un componente de nuestro tiempo.<sup>1243</sup>

La sociedad española también se enfrentó con una controversia similar en la implantación de la asignatura Educación para la Ciudadanía. Se ha argumentado que su contenido viola el derecho a la libertad de enseñanza y la libertad ideológica, religiosa y de culto de individuos y comunidades; que está en colisión con el art. 27.3 del Tratado CE, que garantiza a los progenitores que sus hijos reciban una formación religiosa y moral compatible con sus propias convicciones; que la prevalencia, en esta controversia, del desarrollo de la libre personalidad del estudiante, suprime el derecho a la libertad de enseñanza de los progenitores y de los órganos responsables por el proceso educativo. Esto explica la defensa de la neutralidad de la escuela pública para evitar un totalitarismo de carácter laico-radical, contrario a los principios y normas ético-morales presentes en la sociedad española.<sup>1244</sup>

El Tribunal Supremo español refutó los argumentos, entendiendo que

“Es difícilmente comprensible que se tenga por adoctrinadora la exposición de los distintos tipos de familia que existen en la sociedad española, tipos de familia que, como bien dice el voto particular, con toda probabilidad conocen de antemano los alumnos a los que va dirigido el manual por formar parte muchos de ellos de las que son distintas de la tradicional. Y por lo que se refiere a los tipos de sexualidad, de nuevo, es la exposición lo que se encuentra en el texto: información y no defensa, descripción y no prescripción, de determinados patrones y llamamiento a la responsabilidad en el ejercicio de la libertad y al respeto a la otra persona.”<sup>1245</sup>

---

<sup>1243</sup> LOPES LOURO, Guacira. Currículo, gênero e sexualidade - O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOPES LOURO, Guacira *et alli* (org.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Vozes, Petrópolis/RJ, 2013, p. 46-52.

<sup>1244</sup> Argumentos atribuidos al cardenal arzobispo de Madrid, monseñor Antonio María Rouco Varela, en la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, el 29 de mayo de 2007. EMBID IRUJO, Antonio. La educación para la ciudadanía en el sistema educativo español. Reflexiones jurídicas. In: *Revista Española de Derecho Constitucional*. núm. 83, mayo-agosto (2008), págs. 11-56, p. 26.

<sup>1245</sup> Recurso Casación n. 6856/2010, 7ª Sección: Tribunal Supremo – Sala de lo Contencioso-Administrativo. Sentencia, T.S.J. ANDALUCIA CON/AD SEC.3, Fecha de sentencia: 12/11/2012. Disponible en: <https://www.aelpa.org/actualidad/201212/STS-sobre-educacion-para-la-ciudadania.pdf>. Recuperado el: 10 diciembre, 2021.

Analizando la divergencia entre los valores familiares frente a la educación escolar, el Tribunal Constitucional alemán (BVERfG) dictaminó en 2007 que “la apertura a la multiplicidad de opiniones e ideologías es una condición constitutiva de una Escuela Pública en una comunidad configurada de manera liberal y democrática”. Y continúa:

“la integración [de las minorías] no sólo supone que la mayoría religiosa o ideológica no ponga límites a las minorías que piensan de otro modo; la integración también requiere que no se aisle y que no excluya el diálogo con una persona de otra ideología y confesión.”

El Tribunal de Justicia también consideró que

“La capacidad de tolerancia y diálogo de los estudiantes es una condición fundamental para una mayor participación no solo en el proceso educativo democrático, sino también para formar parte de una vida comunitaria en la que se respeten mutuamente las convicciones religiosas e ideológicas.”<sup>1246</sup>

La controversia provocada por segmentos familiares conservadores no puede considerarse ilegítima. Después de todo, las madres y los padres tienen autoridad educativa, como lo reconoce la propia Constitución, y tienen la facultad de educar a sus descendientes. Existe una obligación parental que les da esa primacía, incluso para que terceros no interfieran en su poder familiar. Pero tal preferencia no excluye el respeto por normas educativas, ni prescinde del cumplimiento de deberes y obligaciones sociales que están vinculados al interés superior del niño y del adolescente.

Aunque la autonomía familiar concede a los adultos el derecho a tomar decisiones importantes con respecto a la crianza y a la educación de la descendencia, ella está sujeta a la condición de no someterla a abusos. Cabe recordar que el movimiento feminista ha puesto en tela de juicio la distinción entre las esferas pública y privada, ya que tal división se presta para encubrir excesos y violencias en el plano

---

<sup>1246</sup> EMBID IRUJO, Antonio. La educación para la ciudadanía en el sistema educativo español. Reflexiones jurídicas. In: *Revista Española de Derecho Constitucional*. núm. 83, mayo-agosto (2008), págs. 11-56, p. 38.

familiar y que apartan a las mujeres, niños y adolescentes de la protección de los derechos fundamentales<sup>1247</sup>.

Además, aunque se reconozca a la familia, en sus diversas configuraciones, el derecho a participar democráticamente en la gestión de la educación, sus prácticas educativas son fundamentalmente informales. Por lo tanto, la dicotomía entre la competencia educativa de la familia – de naturaleza informal – y la competencia educativa del sistema escolar – de carácter formal es falsa. El papel de la escuela en la promoción de la igualdad y la no discriminación en temas relacionados con el género y la diversidad sexual no configura un atentado contra la privacidad familiar. Mientras que la dimensión educativa de la familia se limita a su entorno, la dimensión formal de la escuela se dirige a toda la sociedad. Es decir, la educación familiar tiene un alcance específico. Además, carece de normas explícitas y no es objeto de control público. En cuanto a las prácticas escolares, son de alcance general, están explícitamente estandarizadas y sujetas al control estatal<sup>1248</sup>.

El desarrollo de la personalidad del niño y adolescente depende no solo de la educación ofrecida por la familia, sino también de la influencia de los amigos, de los medios de comunicación y de la escuela, entre otras variables. Por lo tanto, no parece aconsejable aislar a la descendencia de “múltiples voces” para preservar un sistema de creencias y valores. Las ideas y creencias de los padres y madres son importantes como una de las visiones del conjunto de visiones con las que el niño entra en contacto.<sup>1249</sup>

Los seres humanos viven en diferentes contextos de pluralismo, ya sea cultural, religioso, moral o normativo. Como afirma Fariñas Dulce,<sup>1250</sup> “El pluralismo, pues, no es un valor *per se* o un mito a alcanzar, sino que es una *cuestión de hecho*, una realidad que hay que gestionar.” Es una realidad que debe ser gestionada de alguna manera, pero

---

<sup>1247</sup> SARMENTO, Daniel. *Direitos fundamentais e relações privadas*. Lumen Juris, Rio de Janeiro, 2004, p. 235.

<sup>1248</sup> MIYARES, Alicia. Educación y sexualidad. P. 110. In: *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Catarata, Madrid, 2008, p. 129.

<sup>1249</sup> MIYARES, Alicia. Educación y sexualidad. P. 110. In: *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Catarata, Madrid, 2008, p. 129.

<sup>1250</sup> FARIÑAS DULCE, María José. (2020). Pluralismo y diversidad: ¿Problema u oportunidad? In: Obando Cabezas, A. (eds. científico). *Filosofía práctica en Iberoamérica. Comunidad política, justicia social y derechos humanos*. (pp. 177-196). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali; Asociación Iberoamericana de Filosofía Práctica, p. 177.

no solucionada, ya que esto implicaría eliminarla. El pluralismo cultural, además de una toma de conciencia de las diferencias y la pluralidad de opiniones, es un encuentro con el “otro”. La tensión o el conflicto representan la oportunidad para la construcción de espacios públicos donde todas las personas puedan convivir. El antagonismo constituye sociedades pluralistas y debe ser la base de la articulación política democrática. Por lo tanto, no hay lugar para la llamada neutralidad escolar.

Como se desprende de la decisión del STF en la ADPF 457, el silencio y la censura debilitan las fronteras entre la heteronormatividad y la homofobia, creando obstáculos para la promoción del bien de todos y, en consecuencia, para la igualdad ante la ley (CF, art. 3º, IV).

Por lo tanto, y finalmente, es función de la escuela desarrollar un mínimo ético común, con el fin de permitir una buena interacción social. Una educación democrática, como quiere la Constitución brasileña, requiere que las creencias, valores y convicciones discriminatorias sean críticamente cuestionadas. Pensar en la escuela como una institución éticamente neutral es un difícil obstáculo para que la sociedad regenere sus propios fundamentos morales.

#### **10.4 Resumen del capítulo**

El pleno desarrollo de la persona como objetivo de la educación debe responder a los valores existenciales del sujeto, guiado por el principio de la dignidad humana. El principio de dignidad exige que cada persona sea tratada como un fin en sí misma, ya que nadie existe para cumplir los propósitos de los demás o para servir a objetivos colectivos. Tratar con dignidad significa reconocer el derecho del individuo a tomar decisiones personales sobre cuestiones existenciales en el libre ejercicio de su autonomía. Es a través de la autodeterminación que el ser humano puede explotar su potencial creativo para establecer metas de vida, constituir relaciones y asumir la responsabilidad en la búsqueda de su realización personal. Los niños y adolescentes también gozan de dignidad y, por lo tanto, tienen autonomía en la medida de su madurez.

A pesar de las transformaciones sociales procesadas en las últimas décadas que han alterado las relaciones sociales y sexuales, estas no garantizaron la igualdad entre



los sexos y la no discriminación por orientación sexual e identidad de género deseada. Parte de este escenario se debe a políticas neoconservadoras que, al resonar en la educación formal, bregan por el mantenimiento de un orden social excluyente.

La discusión sobre la autonomía del público infantil y juvenil ha estado dominada por la tensión entre su bienestar, la autonomía de la familia y las prerrogativas de la familia en la educación de los hijos e hijas. Sin embargo, los menores no son un estado monolítico, ya que la autonomía y el sentido de justicia se desarrollan desde la infancia. Además, existe un interés superior del niño, junto con la prioridad absoluta de sus derechos, que se sobrepone a la autoridad parental.

Por lo tanto, es correcto que la escuela asuma – desde la enseñanza primaria, a través de la educación formal que le compete –, la idea de la igualdad de género y de la no discriminación, para que los niños desarrollen su autonomía libremente y a través del respeto mutuo y la cooperación. Al fin y al cabo, el Estado no debe permanecer neutral frente a cosmovisiones sexistas y no igualitarias, ya sea por el derecho a la libertad y la pluralidad para aprender y enseñar, ya sea por el reconocimiento de la dignidad de la persona debida a los alumnos y, también, a los docentes.

## CONCLUSIÓN

A lo largo de este estudio se han tratado numerosas cuestiones de derecho y disciplinas afines. Es necesario resumir, en unas breves proposiciones, las principales conclusiones a las que hemos llegado.

Esta investigación se guió por la siguiente suposición: la injerencia de las madres y los padres en la esfera jurídico-existencial de la prole sólo se justifica para desarrollar su personalidad y satisfacer sus derechos superiores. Nuestro objetivo general era verificar en qué medida la autonomía familiar se superpone a los postulados de una educación pública a favor de la equidad de género, abarcando sus diversidades.

Sobre la tensión entre la familia y el Estado como agentes promotores del derecho a la educación, concluimos que no corresponde a la familia prohibir a la escuela pública que promueva acciones y adopte contenidos educativos dirigidos a promover la igualdad de género y el respeto a las diferentes orientaciones sexuales e identidades de género. Además de obstaculizar el pleno desarrollo de las niñas y los niños - que es uno de los objetivos de la educación como derecho -, esto alcanza el ámbito de la educación formal cuya atribución corresponde a la escuela.

Establecimos, como objetivo general, verificar a lo largo del estudio hasta qué punto la autonomía familiar tiene predominio sobre las políticas públicas dirigidas a la equidad de género. Para ello, hemos trazado los siguientes objetivos específicos: identificar la concepción de educación que se extrae del ordenamiento jurídico nacional y la compatibilidad de sus objetivos con la adopción de temas para la equidad de género; analizar el fortalecimiento de los segmentos neoconservadores en el escenario sociopolítico nacional y su impacto en las políticas públicas y los programas educativos orientados a la equidad de género, teniendo en cuenta los procesos de construcción de la identidad en el ámbito escolar; discutir las transformaciones en la familia, los marcos jurídicos aplicables a los vínculos familiares y su correlación con la promoción de la persona del niño y del adolescente; identificar los factores que actúan para la reproducción de la autonomía excluyente; y examinar en qué medida la protección de la autonomía privada autoriza la prevalencia de la autoridad parental en la formación educativa de la prole en materia de género, a la luz del principio del interés superior del niño y del adolescente.

Volviendo la mirada al camino recorrido, hay que decir que las reflexiones que nos llevaron al presente estudio se originaron en nuestra actividad laboral. En ese momento, segmentos de la sociedad civil solicitaron medidas contra el Ministerio de Educación, debido al material utilizado en el examen nacional de educación para la evaluación de los estudiantes cuyo contenido respondía a la política pública estatal destinada a la promoción de la igualdad de género.

La reclamación no prosperó. Sin embargo, la polémica adquirió grandes proporciones en la sociedad brasileña. En esa época, ya se estaban abriendo paso en Brasil los movimientos neoconservadores cuya plataforma era la restauración de los valores morales centrados en la familia tradicional, la defensa de la libertad individual y, en consecuencia, la reducción de la injerencia del Estado en las esferas privadas. Estos segmentos causaron un profundo impacto social al llevar al debate público, bajo una nueva configuración, temas asociados con la autoridad y la privacidad de la familia, la autoridad escolar y el laicismo estatal. Sus acciones provocaron graves retrocesos en la democracia brasileña.

No es de extrañar que estas discusiones estén impregnadas de las concepciones del mundo de la doctrina cristiana. Al fin y al cabo, la occidentalización de Brasil se produjo mediante la conversión de la población indígena a las creencias de los colonizadores. Desde entonces, el cristianismo ha sido un elemento fundamental para definir los valores y las acciones políticas, a pesar de la laicidad estatal extraída de la Constitución brasileña. La educación jesuita fue un importante instrumento para la reproducción de los valores y costumbres importados de la Colonia, en la que la familia estaba estructurada de forma jerárquica, sometida al completo dominio del patriarca.

Brasil estuvo marcado por un gran retroceso a partir de 2016, desencadenado por el proceso de *impeachment* del entonces titular de la Presidencia de la República, lo que frenó las transformaciones sociales que se venían produciendo en favor de una sociedad más igualitaria, justa y solidaria. Estos movimientos ya habían logrado excluir lo que llamaban "ideología de género" del texto del proyecto de ley que instituía el Plan Nacional de Educación 2014-2024. El artículo 2 del proyecto de ley, destinado a superar las desigualdades educativas, hacía hincapié en la "promoción de las desigualdades raciales, regionales, de género y de orientación sexual".

La exclusión no prohíbe que la escuela aborde dichos temas. Por ello, la no resignación de estos grupos dio lugar a numerosos proyectos de ley con el fin de instituir una supuesta neutralidad en la escuela, especialmente en relación con los valores morales. Aunque frustrados, los ataques en el ámbito parlamentario no han dejado de producir efectos, intimidando a las escuelas para que no promuevan políticas educativas de igualdad y no discriminación sexual o persiguiendo a los profesores que se atrevieron a ir en contra de la agenda neoconservadora.

Sucumbir al neoconservadurismo y permitir que el universo escolar se confunda con el espacio privado convierte a la escuela en un obstáculo para el desarrollo de los alumnos.

Debemos reconocer que la educación actual tiene lugar en diferentes ámbitos, instituciones y a través de una variedad de prácticas sociales. Existen innumerables espacios donde se produce información y conocimiento, especialmente a través de las nuevas tecnologías. Si la escuela, en este contexto, pierde su importancia como centro de apropiación del conocimiento, adquiere relevancia como espacio de diálogo entre diferentes experiencias y conocimientos o como lugar de desarrollo de la cooperación y el respeto mutuo.

La escuela es un espacio en el que y desde el que se pueden construir nuevos modelos de aprendizaje, convivencia, producción y transmisión de conocimientos, especialmente si en ella se sacuden o subvierten valores, creencias, representaciones y prácticas relacionadas con los prejuicios, la discriminación y la violencia de carácter sexista, racista, misógino y homofóbico.

Por lo tanto, tenemos como propuesta la necesidad de retomar las políticas públicas en la escuela básica dirigidas a promover la igualdad de género, la educación y la sexualidad y el respeto a la diversidad sexual. El objetivo es cambiar las concepciones pedagógicas, didácticas y curriculares, los comportamientos y las relaciones sociales que actúan para mantener los dispositivos de género y sexualidad que producen y reproducen las desigualdades y la discriminación en la escuela, en la comunidad y en la familia. La idea es también promover la inclusión, creando un ambiente de respeto y valoración de la diferencia.

La sexualidad está presente en el entorno escolar; las referencias de los alumnos, alumnas y del profesorado no son unívocas sobre dicho tema. Existen nociones

naturalizadas que hacen de los niños, niñas y adolescentes objetos de abandono, discriminación, explotación, violencia, crueldad y opresión, en contra de las normas constitucionales y estatutarias a las que están obligados el Estado y la familia. El silencio de la escuela en relación con la diversidad sexual y las asimetrías de género legitima los estereotipos hegemónicos y la estigmatización de los comportamientos no heteronormativos.

Cabe recordar que el ordenamiento jurídico cuenta con numerosos documentos internacionales a los que Brasil se ha adherido, y que deben orientar, de forma difusa o colectiva, la educación en la familia y en la escuela.

La Ley de Directrices y Bases de la Educación tiene norma expresa para fortalecer los lazos de solidaridad humana y tolerancia mutua en que se basa la vida social, imponiéndose verticalmente a todo el sistema nacional de educación. Es deber del Estado asegurar a los niños, niñas y adolescentes, con absoluta prioridad, la realización del derecho a la dignidad y el respeto, y debe protegerlos de la violencia y el abuso sexual que puedan ocurrir en el hogar, en la escuela y en la calle. La escuela también participa en el sistema de protección de los derechos del niño y del adolescente de forma conjunta con otros organismos públicos. Por lo tanto, es inexcusable que se exima del deber de instrumentalizar a los alumnos y alumnas para que desarrollen la capacidad de defenderse ante las agresiones a su integridad física y moral. Una sociedad democrática y sus instituciones deben esforzarse por promover el respeto, la pluralidad, la tolerancia y la alteridad.

Por otro lado, como principio de la educación, la gestión escolar debe ser democrática. Entendemos que la posibilidad de dialogar con la sociedad civil debe comprometer a la escuela a actuar junto con la comunidad para que dirija su atención a la violencia y los abusos de orden moral y sexual que se imponen a los niños, niñas y adolescentes y que son resultado de la desinformación, recabando apoyo para el abordaje de la sexualidad en los contenidos curriculares.

También es importante que un foro nacional de educación se rearticule como un espacio de diálogo entre la sociedad civil y el Estado, para que sus miembros puedan participar en el proceso de diseño, implementación y evaluación de la política educativa nacional, de acuerdo con el principio de gestión escolar democrática.

Es necesario reconocer que, aunque son conscientes de la necesidad de hablar de sexualidad en la escuela, la mayoría de los profesores y profesoras no están preparados para hacerlo. El escenario indica que hay inseguridad en el tratamiento de estos temas, lo que limita el desarrollo de la personalidad y el bienestar de los estudiantes. Por lo tanto, se recomienda que el Estado invierta en formación continua de los profesionales, permitiéndoles crear condiciones favorables para que los alumnos y alumnas reflexionen, expresen sus dudas y sentimientos, y revisen prejuicios y actitudes. Esta inversión no excluye el apoyo de las universidades para que puedan suplir las carencias en la formación del profesorado, participando en la planificación y ejecución de las actividades.

Aun así, no parece aconsejable que se obligue a ningún profesional a abordar estas cuestiones en el aula si no se siente informado o cómodo para hacerlo. Es importante que la escuela seleccione a profesores y profesoras que se sientan preparados para hablar de sexualidad. Los valores morales o la pertenencia religiosa de algunos profesionales no les capacitan para un enfoque adecuado que permita valorar la diferencia.

Como reacción a la agenda de género adoptada en la educación pública nacional, los movimientos neoconservadores han exigido el veto de ciertos contenidos curriculares, haciendo uso de la autoridad familiar que otorga a madres y padres el derecho a educar y elegir la educación que mejor se adapte a los valores familiares.

No obstante, la Constitución Federal reconoció la existencia de otras unidades familiares además de las formadas por el matrimonio entre hombre y mujer. La doctrina legal y la jurisprudencia también admiten otras composiciones dentro o fuera del matrimonio. Desde este punto de vista, la unidad familiar existe para la realización del proyecto de vida y la felicidad de sus miembros y no como un fin en sí mismo. Cualquiera que sea su diseño, la familia debe contar con la protección del Estado, porque es la base de la sociedad, tal y como se consagra en la Constitución.

Esto nos lleva a concluir que la defensa de ciertos valores familiares se basa en una visión tradicional insostenible de la entidad familiar. Por lo tanto, no es admisible ignorar o excluir del imaginario escolar la representación de las diferentes estructuras familiares, dejando expuestos a los prejuicios y a la discriminación a aquellos alumnos que no comparten los mismos valores y el mismo modelo familiar.

Hemos visto que los defensores de la educación en el hogar se identifican, en general, con la ideología neoconservadora, hasta el punto de criticar la injerencia del Estado en su libertad individual de educar según sus ideologías. Este derecho ha sido reconocido recientemente por el Tribunal Supremo Federal, a la espera de una ley que lo regule para poder aplicar la educación en casa.

Ante esta realidad, es imperativo que la sociedad civil y las instituciones educativas den seguimiento al proceso de edición de la ley correspondiente, para que se garantice que los contenidos que se imparten en los hogares cumplan con las propuestas de la Base Curricular Nacional Común, que contempla los conocimientos, habilidades y destrezas que se espera que los alumnos desarrollen a lo largo de la educación básica y bajo el control del Estado. El objetivo es evitar que los alumnos y alumnas sean rehenes de una educación conservadora ajena al pluralismo de ideas.

También es necesario que la enseñanza religiosa confesional en la escuela pública, autorizada por el Tribunal Supremo, se imparta sin perder de vista que la escuela es un espacio público cuyas normas de convivencia no son reducibles a las creencias religiosas y debe guiarse por reglas democráticas que respeten las diferencias. Aunque el Tribunal Supremo Federal ha entendido que la enseñanza religiosa puede tener un carácter confesional, es decir, vinculado a las distintas religiones, tenemos que la preservación de una deseado laicidad estatal pasa por una enseñanza de la religión centrada en la historia y la doctrina de las distintas religiones, impartida bajo una perspectiva laica.

El derecho a la educación tiene como objetivo promover el pleno desarrollo de la persona, prepararla para el ejercicio de la ciudadanía y capacitarla para el trabajo. La educación se impartirá de acuerdo con el principio constitucional de la libertad de aprender, enseñar, investigar y difundir el pensamiento, el arte y el conocimiento y el principio del pluralismo de ideas y concepciones educativas. Al mismo tiempo, la Constitución establece que el objetivo de la República es promover el bien de todos, sin prejuicio de origen, raza, sexo, color, edad y cualquier otra forma de discriminación, y que todos son iguales ante la ley, siendo hombres y mujeres iguales en derechos y obligaciones.

De la lectura del texto constitucional, parece concluirse que no basta con abrir un abanico de opciones a los niños sin predisponerlos a una determinada concepción de la

vida buena. La realidad muestra que la escuela refleja las relaciones de poder del entorno, conservando una estructura patriarcal que reproduce la desigualdad y la discriminación de género, clase, etnia y sexo. La neutralidad en las escuelas es contraria a la idea de un Estado democrático de derecho y de una sociedad solidaria, libre y justa.

El pleno desarrollo de la persona como fin de la educación consagrado en la Constitución Federal presupone la satisfacción de las singularidades existenciales del sujeto. Tratar a alguien con dignidad requiere el reconocimiento de su derecho a vivir según sus decisiones personales. No se trata sólo de no restringir, sino de crear condiciones que permitan el ejercicio efectivo de la autonomía individual según sus preferencias. Por lo tanto, es imperativo que los poderes públicos emprendan políticas de lucha contra la desigualdad y la discriminación para incluir a los grupos estigmatizados y cambiar los parámetros socioculturales que reproducen la opresión.

El principio del interés superior, consolidado por la Convención de los Derechos del Niño, ha dado visibilidad social a los niños, niñas y adolescentes al estipular que los progenitores, tutores, instituciones, autoridades, tribunales o cualquier otra entidad, a la hora de tomar decisiones sobre los menores, deben optar por aquellas que les ofrezcan el mayor bienestar, es decir, su interés superior. Así, como corresponsables de la crianza de sus hijos e hijas, corresponde a los padres y madres crear las condiciones para que la prole desarrolle libremente su personalidad, incluso en lo que respecta a su identidad y orientación sexual, sin discriminación y de acuerdo con las normas de igualdad. En efecto, la sexualidad forma parte de la subjetividad de la persona y su ejercicio es parte de su autonomía.

Las madres y los padres tienen autoridad educativa. Pero su autoridad no excluye el respeto a las normas educativas, ni el cumplimiento de los deberes y obligaciones sociales que están vinculados al interés superior del niño y del adolescente. Teniendo en cuenta la singularidad del deber-poder que se deriva de las atribuciones de la madre y del padre, se puede concluir que la educación de la prole no puede plantearse desde la libertad de los genitores. La tensión entre la autoridad educativa y el respeto a la sexualidad de los niños y niñas debe ser mediada por una combinación de cuidado y emancipación.

Es cierto que, según la legislación civil, los menores de 18 años no gozan de plena capacidad jurídica para los actos de la vida civil. La Convención sobre los



Derechos de los Niños no deroga este régimen, sino que sirve de base para el reconocimiento de la autonomía progresiva de los niños y adolescentes. Por eso, es conveniente, por seguridad jurídica, que se reconozca expresamente la capacidad legal de los niños, niñas y adolescentes para decidir sobre sus cuestiones existenciales, lo que no precinde de la existencia del discernimiento para decidir y la consecución de su interés superior.

Una escuela que no aborda la desigualdad, la discriminación y la falta de respeto por la diferencia no es capaz de formar una sociedad con valores de igualdad y libertad, justicia y fraternidad. Si la realidad escolar es una fuente de opresión, es, por otro lado, un espacio fundamental y privilegiado para la construcción de nuevos patrones de aprendizaje y convivencia. El sentido de la justicia entre los menores sólo se desarrolla en proporción al progreso de la cooperación y el respeto mutuo desde la más temprana edad, valorando el desarrollo progresivo de una autonomía que les permita elegir y expresar preferencias sin dominación.

En conclusión, es necesario que, una vez rescatada la democracia plena en el país, la escuela retome su agenda de género, asumiendo la defensa y consolidación de los derechos a la igualdad y no discriminación de las mujeres y de las personas LGBT+ desde una perspectiva interseccional. El aprendizaje de lo moralmente correcto requiere desarrollar en el alumnado la capacidad de cuestionar la idoneidad de los roles atribuidos a los sujetos en su diversidad, desactivando los valores sexistas, misóginos y homófobos que desigualan y excluyen.

## REFERENCIAS

### OBRAS

- A. MILKIE, Melissa; H. WARNER, Catharine. Status Safeguarding Mother's Work to Secure Children's Place in the Social Hierarchy. In: ROSE ENNIS, Linda (Ed.). *Intensive Mothering. The Cultural Contradictions of Modern Motherhood*, Demeter, Canadá, 2014, e-pub.
- ABRANTES, Pedro. Para uma teoria da socialização. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Vol. XXI, 2011. Disponible en: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2229/2064>. Recuperado el: 17 agosto, 2021.
- ABREU DALLARI, Dalmo de. Comentários ao art. 4º. In: *Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado*. 3ª ed., Malheiros, São Paulo, 2000.
- ABROMOVAY, Miriam *et alli*. *Juventudes na escola, sentidos e buscas: por que frequentam?* Brasil, OEI, MEC, 2015. Disponible en: <http://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEBJuventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf>. Recuperado el: 21 abril, 2021.
- ABRUCIO, Fernando. Contra Escola Sem Sentido. In: *A ideologia do Movimento Escola Sem Partido – 20 autores demonstram o discurso*. 1ª ed., Ação educativa, São Paulo, 2016.
- ACCIOLY LINS, Beatriz *et alli*. *Diferentes, não desiguais. A questão de gênero na escola*. Reviravolta, São Paulo, 2016.
- ADED, Naura; DALCIN, Bruno; MORAES, Tlavane; CAVALCANTI, Maria. Abuso sexual em crianças e adolescentes: revisão de 100 anos de literatura. *Revista Psiquiatria Clínica*. 33 (4); 204-213, 2006.
- ADOLFO HANSEN, João. A civilização pela palavra, 500 Anos de Educação no Brasil. In: TEIXEIRA LOPES, Eliane Marta *et ali*. (Org.). *Autêntica*. Belo Horizonte, 2000, 2ª ed.
- AFONSO DA SILVA, José. *Curso de Direito Constitucional Positivo*. 9ª ed., Malheiros, São Paulo, 1993.
- AFONSO DA SILVA, Virgílio. Princípios e regras, mitos e equívocos acerca de uma distinção. In: *Revista Latino-Americana de Estudos Constitucionais*. 2003.
- AITHER, Milton. Home Schooling Goes Mainstream. *Education Next*. Vol. 21. N. 3, 2021. Disponible en: <https://www.educationnext.org/home-schooling-goes-mainstream>. Recuperado el: 21 agosto, 2021.
- AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade?* Coord. Djamila Ribeiro, Letramento; Justificando, 2018.

- ALEXY, Robert. *Teoría de los Derechos Fundamentales*. Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1997.
- ALEXY, Robert. *Teoria dos direitos fundamentais*. Trad. Virgílio A. da Silva, Malheiros, São Paulo, 2008.
- ALMEIDA TELES, Maria Amélia de; MELO, Mônica de. *O que é a violência contra a mulher?* 1ª ed., Brasiliense, São Paulo, 2017, e-book.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. Sueli Carneiro/Pólen, São Paulo, 2019, e-book.
- ALTAREJOS, Francisco; NAVAL, Concepción. *Filosofía de la educación*. 3. ed., EUNSA, Pamplona, 2011.
- ALVES DE LIMA, Ricardo. *Função Social da Família*. Juruá, Curitiba, 2013.
- ALVIM GOMES, Juliana Cesário. Direitos sexuais e reprodutivos ou direitos sexuais e direitos reprodutivos? Dilemas e contradições nos marcos normativos nacionais e internacionais. *Revista Direito GV [online]*. 2021, v. 17, n. 3.
- AMORÓS, Celia. *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. 2. ed., Anthropos, Barcelona, 1991.
- AMORÓS, Celia. Simone de Beauvoir: entre la vindicación y la crítica al Androcentrismo. *Investigaciones Feministas*. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/view/INFE0909110009A>. Recuperado el: 21 noviembre, 2022.
- ANDERSON SARTI, Cynthia. *A família como espelho. Um estudo sobre a moral os pobres*. 7ª ed., Cortez, São Paulo, 2011.
- ANTÓN MELLON, Joan; AMAT Y LEÓN, Joan Iara. Las persuasiones neoconservadoras: F. Fukuiama, S. P. Huntington, W. Kristol y R. Kagan. In: MÁIZ, Ramón (compil.). *Teorías políticas contemporáneas*. 2ª ed., Tirant Lo Blanch, Valencia, 2009.
- ARA PINILLA, Ignacio. *La difuminación institucional del objetivo del derecho a la educación*. Dykinson, Madrid, 2013.
- ARAÚJO, Patrício Carneiro. Entre ataques e atabaques: intolerância religiosa e racismo nas escolas. São Paulo: Aché, 2017, *apud* NOGUEIRA, Sidney. *Intolerância religiosa*. Pólen, São Paulo, 2020, e-pub.
- ARCHARD, David. *Children. Rights and Childhood*. 2º ed., Routledge, New York, 2004.
- ARNOT, Madeleine. Feminismo y Educación Democrática. *Volver a pensar la educación*. (Vol. I). Política, educación y sociedad, Ediciones Morata, Madrid, 1995.

- ARTHUR COWAN, Benjamin. Nosso Terreno crise moral, política evangélica e a formação da “Nova Direita” brasileira. *In: Varia História*, Belo Horizonte, vol. 30, nº 52, jan/abr 2014; CAMPOS MACHADO, Maria das Dores. O neoconservadorismo cristão no Brasil e na Colômbia. *In: BIROLI, Flávia et alli. Gênero, neoconservadorismo e democracia*. 1ª ed., Boitempo, 2020.
- AUAD, Daniela. *Educar Meninos e meninas. Relações de gênero na escola*. Contexto, São Paulo, 2019.
- AUGUSTO MALINSKA, Marcos. *O direito à educação e a Constituição*. Sergio Antonio Fabris, Porto Alegre, 2001.
- AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. A. *Violência de pais contra filhos: a tragédia revisada*. São Paulo, Cortez, 1998.
- B. PRECIADO, Paul. Quem defende a criança queer? Trad. Marcondes Nogueira, F. F, (2018), *Jangada: Crítica | Literatura | Artes* (1), 96–99. BAÍA HORTA, A constituinte de 1934: comentários. *In: FÁVERO, Osmar (Org.). A educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988*. Autores Associados, 2014, e-pub.
- BANDEIRA DE MELLO, Celso. *Curso de Direito Administrativo*. 5. Ed., Malheiros, 1994.
- BANDEIRA, Lourdes Maria. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. *Revista Sociedade e Estado*. Brasília, v. 29, n. 2, mai./ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/QDj3qKFJdHLjPXmvFZGsrLq/?format=pdf&lang=pt>. Recuperado el: 21 febrero, 2022.
- BARBIER, Maurice. Por una definición de la laicidad francesa. Trad. Roberto R. Montreal, <http://catedra-laicidad.unam.mx/sites/default/files/Porunadefiniciondelaicidadfrancesa.pdf>. Recuperado el: 12 junio, 2021.
- BARCELLOS, Ana Paula. A Constituição de 2004, a dignidade do ser humano e o direito à educação. *In: ORTIZ, Maria Helena Rodriguez (Org.). Justiça Social: uma questão de direito*. DP&A, 2004.
- BARRET, Michèle. El concepto de diferencia. *Debate Feminista*. Septiembre, 1990.
- BARROS XIMENES, Salomão. *Direito à qualidade na Educação básica. Teoria e crítica*. Quartier Latin, 2014.
- BARROS, Sérgio Resende de. A tutela constitucional do afeto. *In: Família e dignidade humana*. PEREIRA, Rodrigo da Cunha (Coord.). Belo Horizonte, IBDFAM. Anais do V Congresso Brasileiro de Direito de Família, 2006.
- BARROSO, Luís Roberto. *Interpretação e aplicação da Constituição*. 7ª ed., Saraiva, São Paulo, 2009.

- BARROSO, Luis Roberto. *Legitimidade da recusa de transfusão de sangue por testemunhas de Jeová. Dignidade humana, liberdade religiosa e escolhas existenciais*. Parecer Jurídico, Rio de Janeiro, abril/2010. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/testemunhas-jeova-sangue.pdf>. Recuperado el: 06 agosto, 2022.
- BARZOTTO, Carlos Eduardo. A tormenta chega ao sul, movimento antigênero no Rio Grande do Sul (2014-2019). *Revista Diversidade e Educação*. v. 8, n. 2, Jul/Dez, 2020.
- BASDEN ARNOLD, L. I Don't Know Where I End, and You Begin Challenging Boundaries of the Self and Intensive Mothering. In: ROSE ENNIS, Linda (Ed.). *Intensive Mothering The Cultural Contradictions of Modern Motherhood*. Demeter, Canadá, 2014, e-pub.
- BELTRÁN, Elena; MAQUIEIRA, Virginia (eds.). *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*. 1ª ed., Alianza Editorial, Madrid, 2001.
- BENEVIDES, Maria Victoria. *Educação para a Cidadania na Democracia Contemporânea*. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/benevideseducacaocidadania.pdf/>. Recuperado el: 24 diciembre, 2020.
- BENGOECHEA BARTOLOMÉ, Mercedes. Lenguaje y sexismo. Diversidad de género e igualdad de derechos. In: CARONA CUENCA, Encarna (Coord.). *Valencia*. Tirant lo Blanch, 2012.
- BERLIN, Isaiah. *Quatro ensaios sobre a liberdade*. Brasília, UnB, 1981.
- BERRÍOS-VALENZUELA, Llarella; BUXARRAIS-ESTRADA, María Rosa. Educación en valores: análisis sobre las expectativas y los valores de los adolescentes. In: *Educ. Educ.* Vol. 16, N. 2, 244-264.
- BEZERRA DE MENEZES, Joyceane. *A família e o direito de personalidade: a cláusula geral de tutela na promoção da autonomia e da vida privada*. Direito UNIFACS–Debate Virtual, n. 216, 2018.
- BEZERRA DE MENEZES, Joyceane; BODIN DE MORAES, Maria Celina. Autoridade parental e privacidade do filho menor: o desafio de emancipar. In: *Revista Novos Estudos Jurídicos*. Eletrônica, Vol. 20, N. 2, mai-ago 2015, *apud* BOWLBY, John. *Formação e rompimento dos laços afetivos*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.p. 33-34.
- BILGE, Sirma. Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogène*. 2009/1 (n° 225). Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-diogene-2009-1-page-70.htm>. Recuperado el: 03 febrero, 2022.
- BIROLI, Flávia. *Autonomia e desigualdades de gênero. Contribuições do feminismo para a crítica democrática*. Horizonte, Vinhedo, 2013.

- BIROLI, Flávia. *Família: novos conceitos*. Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2014.
- BIROLI, Flávia. Gênero, “valores familiares” e democracia. In: BIROLI, Flávia *et alli*. *Gênero, neoconservadorismo e democracia*. 1ª ed., Boitempo, 2020.
- BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. *Feminismo e política*. São Paulo, Boitempo, 2014.
- BITTAR, Carlos Alberto. *Os Direitos da Personalidade*. 8ª ed., Saraiva, São Paulo, 2015.
- BLANCARTE, Roberto. El porqué de un Estado laico. In: BLANCARTE, Roberto J. (Coord.). *Los retos de la laicidad y la secularización en el mundo contemporáneo*. 1. ed., El Colegio de México, México, 2008.
- BOBBIO, Norberto *et alli*. *Dicionário de Política*. 1º vol. 11ª ed., Trad. João Ferreira, UnB, Brasília, 1998.
- BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. 9ª ed., Trad. Nelson Coutinho, Elsevier, Rio de Janeiro, 2004.
- BODIN DE MORAES, Maria Celina. *A família democrática*. Disponível em: <https://ibdfam.org.br/assets/upload/anais/31.pdf>. Recuperado em: 18 agosto, 2022.
- BODIN DE MORAES, Maria Celina. A nova família, de novo – Estruturas e função das famílias contemporâneas. In: *Pensar*. Fortaleza, v. 18, n. 2, mai./ago. 2013.
- BODIN DE MORAES, Maria Celina. A união entre pessoas do mesmo sexo: uma análise sob a perspectiva civil-constitucional. In: *Revista Trimestral de Direito Civil*. Rio de Janeiro, Padma, a. 1, v. 1, jan/mar. 2000.
- BODIN DE MORAES, Maria Celina. *Danos à pessoa humana: uma leitura civil-constitucional dos danos morais*. Renovar, Rio de Janeiro, 2003.
- BODIN DE MORAES, Maria Celina. Instrumento para a proteção dos filhos frente aos próprios pais. In: *Civilistica*. a. 7, n. 3, 2018.
- BODIN DE MORAES, Maria Celina. O conceito de dignidade humana: substrato axiológico e conteúdo normativo. In: *Constituição, direitos fundamentais e direito privado*. Porto Alegre, Livraria do Advogado, 2003.
- BODIN DE MORAES, Maria Celina. O Princípio da Solidariedade. In: *Os Princípios da Constituição de 1988*. 2ª ed., Lumen Iuris, Rio de Janeiro, 2006.
- BODIN DE MORAES, Maria Celina; BROCHADO TEIXEIRA, Ana Carolina. Art. 227. In: GOMES CANOTILHO, J. J. *et alli* (Coord. Cient.). *Comentários à Constituição do Brasil*. Saraiva, Almedina, IDP, e-book.
- BODIN DE MORAES, Maria Celina; NUNES DE SOUZA, Eduardo. Educação e Cultura no Brasil: a questão do ensino domiciliar. In: BROCHADO TEIXEIRA,

- Ana Carolina; DADALTO, Luciana (org.). *Autoridade parental: dilemas e desafios contemporâneos*. 2. ed. – Editora Foco, Indaiatuba, 2021, e-pub.
- BODIN DE MORAES, Maria Celina; VIVEIROS DE CASTRO, Thamis Daisenter. A autonomia existencial nos atos de disposição do próprio corpo. *In: Pensar*. Fortaleza, v. 19, n. 3, set./dez. 2014.
- BODIN MORAES, Maria Celina. *A Caminho de um Direito Civil Constitucional*. Disponível em: <http://www.olibat.com.br/documentos/Direito%20Civil%20Constitucional%20Maria%20Celina.pdf>. Recuperado el: 07 julio, 2022.
- BONAVIDES, Paulo; ANDRADE, Paes. *História constitucional do país*. Brasília, Paz e Terra, 1989.
- BORRILLO, Daniel. *Homofobia. História e crítica de um preconceito*. Trad. Guilherme João de F. Teixeira, Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Bertrand Brasil, 3ª ed., trad. Maria Helena Kühner, Rio de Janeiro, 2003.
- BOURDIEU, Pierre; EAGLETON, Terry. Doxa y vida cotidiana: una entrevista. *In: ZIZEK, Slavoj (Org.). Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro, Contraponto, 1996.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. 2ª ed., Fontamara, México, 1996.
- BRASIL. ABRAPIA – Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência. *Abuso sexual – mitos e realidade*. Petrópolis: Autores & Agentes & Associados, 3ª Ed., Abrapia, 2002.
- BRASIL. Conselho Federal de Medicina – *Adolescência, contracepção e ética – Diretrizes*. Disponível em: <https://portal.cfm.org.br/artigos/adolescencia-contracepcao-e-etica-diretrizes/>. Recuperado el: 14 agosto, 2022.
- BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. *Resolução n. 226*, de 20 de setembro de 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Justiça (CNJ), Brasília. *Resolução 175/2013*.
- BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. *Provimento n. 73*, de 28 de junho 2018.
- BRASIL. *Dossiê violência contra a mulher*. Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/violencias/feminicidio/>. Recuperado el: 20 enero, 2022.
- BRASIL. ENSINO OBRIGATÓRIO. *Jornal A Instrução Pública*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 22, 1873, *apud* CHAVES VASCONCELOS, Maria Celí. A educação

- doméstica no Brasil de oitocentos. *Revista Educação em Questão*. Natal v. 28, n. 14, jan./jun. 2007.
- BRASIL. IBGE. *Estatísticas do Registro Civil 2003-2013*. Disponible en: <https://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=RGC403>. Recuperado el: 20 noviembre, 2021.
- BRASIL. *Mapa de Violência de Gênero 2014-2017*. Disponible en: <https://mapadaviolenciadegenero.com.br/lgbt/>. Recuperado el: 04 marzo, 2022.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria n. 2.282, de 07 de agosto de 2020*. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2020. Disponible en: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.282-de-27-deagosto-de-2020-2746448141>. Recuperado el: 21 noviembre, 2022.
- BRASIL. *Relatório final da CPMI-VCM, 2013*. Disponible em: [https://assets-compromissoeatitude-  
ipg.sfo2.digitaloceanspaces.com/2013/07/CPMI\\_RelatorioFinal\\_julho2013.pdf](https://assets-compromissoeatitude-<br/>ipg.sfo2.digitaloceanspaces.com/2013/07/CPMI_RelatorioFinal_julho2013.pdf). Recuperado el: 20 enero, 2021.
- BRASIL. *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. 4ª ed., Brasília: Ipea, 2011. Disponible en: <https://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>. Recuperado el: 22 agosto, 2022.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *ADI 4.424*. Disponible el: <https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=245474001&ext=.pdf>. Recuperado el:
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Boletim de Jurisprudência Internacional*. vol. 2, março, 2018.
- BRIGHOUSE, Harry. *Sobre educação*. Trad. Beatriz Medina, UNESP, São Paulo, 2011.
- BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor. Identidade homossexual, educação e currículo. *In: Educação e realidade*. 21(1), 71-96, jan/jun, 1996.
- BROCHADO TEIXEIRA, Ana Carolina; LIMAR RODRIGUES, Renata de. Regime das incapacidades e autoridade parental: qual o legado do estatuto da pessoa com deficiência para o direito infantojuvenil? *In: Autoridade parental: dilemas e desafios contemporâneos*. Editora Foco, Indaiatuba, 2021, s/, e-pub.
- BROWN, Wendy. American Nightmare: Neoliberalism, Neoconservatism, and De-Democratization. *Political Theory*. Vol. 34, No. 6 (Dec., 2006).
- BROWN, Wendy. *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente*. Trad. Eduardo A. C. dos Santos, Politéria, São Paulo, 2019.



- BRUNNER, J. (2012). ¿Educación, pluralismo y democracia? Reflexión en fragmentos. *Cuestiones de Sociología* (8), 39-61. In: *Memoria Académica*. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/artrevistas/pr.5752/pr.5752.pdf>. Recuperado el: 20 noviembre, 2022.
- BRUÑOL, Cillero Infancia. Autonomía y derechos: una cuestión de principios. Minoridad y familia. In: *Revista interdisciplinaria sobre la problemática de la niñez- adolescencia y el grupo familiar*. Buenos Aires, n. 10, 1999.
- BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa (Org.). *Pensamento feministas hoje: perspectivas decoloniais*. 1ª ed., Bazar do tempo, Rio de Janeiro, 2020.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade*. 2ª ed., civilização brasileira, Rio de Janeiro, 2008.
- CAMPANER PALANGANA, Isilda. Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski. a, 6ª ed., Summus, São Paulo, 2015, *e-book*.
- CAMPOS MACHADO Maria das Dores. Representações e relações de gênero nos grupos pentecostais. *Estudos Feministas*. Florianópolis 13(2): 387-396, maio-agosto/2005.
- CAMPOS MACHADO, Maria das Dores. A atuação dos evangélicos na política institucional e a ameaça às liberdades laicas. In: ARRIADA LOREA, Roberto. *Em defesa das liberdades laicas*. Livraria do Advogado, Porto Alegre, 2008.
- CAMPOY CERVERA, Ignacio. La construcción de un modelo de derechos humanos para los niños, con o sin discapacidad. In: *Derechos y Libertades*. Núm. 37, Época II, junio 2017.
- CAMPOY CERVERA, Ignacio. La construcción de un modelo de derechos humanos para los niños, con o sin discapacidad. *Derechos y Libertades*. Madrid, n. 37, jun. 2017.
- CAMPOY CERVERA, Ignacio. La educación de los niños en el discurso de los derechos humanos. In: CAMPOY CERVERA, Ignacio (Ed.). *Los derechos de los niños: perspectivas sociales, políticas, jurídicas y filosóficas*. Dykinson Madrid, 2007.
- CAMPOY CERVERA, Ignacio. La educación de los niños en los derechos humanos. In: CAMPOY CERVERA, Ignacio. *Los derechos de los niños: perspectivas sociales, políticas, jurídica y filosóficas*. Dykinson, Madrid, 2007.
- CAMPOY CERVERA, Ignacio. La progresiva incorporación de los derechos de los niños en el modelo de los derechos humanos. In: ANSUPATEGUI ROIG, Francisco Javier; RODRIGUES URIBES (Coord.). *Historia de los Derechos Fundamentales*. Vol. 4, Tomo 5.
- CAMPS, Victoria. *La fragilidad de una ética liberal*. UAB, Barcelona, 2018.

- CANEDO, Maria Luiza. *Família e escola: interações densas e tensas*. Appris, Curitiba, 2018. e-pub.
- CANOTILHO, José Gomes. *Curso de direito constitucional*. Livraria Almedina, 1999.
- CARA, Daniel. O programa –escola sem partido quer uma educação sem educação. In: *A ideologia do Movimento Escola Sem Partido – 20 autores demonstram o discurso*. 1ª ed., Ação educativa, São Paulo, 2016.
- CARDINALI, Daniel Carvalho. A escola como instrumento do dever constitucional de enfrentamento da homofobia: potencialidade e tensões. In: *Revista Publicum*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, 2017.
- CARDONA LLORENS, Jorge. La Convención sobre los Derechos del Niño: significado, alcance y nuevos retos. *Educatio Siglo XXI*. Vol. 30 nº 2, 2012.
- CAREAGA-PÉREZ, Gloria. Moral Panic and Gender Ideology. In: *Latin America. Religion & Gender*, v. 6, n. 2, 2016.
- CARNAC, Romain. L'Église catholique contre -la théorie de genre : construction d'un objec polémique dans le débat public français contemporain. *Synergies Italie*. n. 10, 2014.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manoela (Org.). *História dos Índios no Brasil*. 2ª ed., Companhia das Letras; SMC; FAPESP, São Paulo, 1992.
- CARREIRA, Denise. *Informe Brasil – Gênero e Educação/Ação Educativa*. Denise Carreira (coord); Ecos; Centro de Referência às Vítimas da Violência do Instituto Sedes Sapientiae; Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação. São Paulo: Ação Educativa, 2011. Edição revista 2013.
- CARÚS GUEDES, Jefferson Carlos. *Igualdade e desigualdade: introdução conceitual, normativa e histórica dos princípios*. Revista dos Tribunais, 2014.
- CARVALHO LEITE, Carla. Da doutrina da situação irregular à doutrina da proteção integral: aspectos históricos e mudanças paradigmáticas. *Revista do Ministério Público*, Rio de Janeiro, RJ, (23), 2006.
- CARVALHO LEITE, Carla. Da doutrina da situação irregular à doutrina da proteção integral: aspectos históricos e mudanças paradigmáticas. *Revista do Ministério Público*, Rio de Janeiro, RJ, (23), 2006.
- CARVALHO, Marcos C.; SÍVORI, Horacio Federico. Ensino Religioso, gênero e sexualidade na política educacional brasileira. *Cadernos Pagu*. Campinas, n. 50. Disponible en: <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n50/1809-4449-cpa18094449201700500017.pdf>. Recuperado el: 28 mayo, 2021.
- CASTRO NEVES, Carmen Moreira. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: ALENCASTRO VEIGA, Ilma P. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola. uma construção possível*. Papirus, São Paulo, 1995, e-pub.

- CATTANI, Antônio David. *Trabalho e Tecnologia. Dicionário Crítico*. 4ª ed, Vozes: Petrópolis/RJ, 2002.
- CELETI, F. R. *Educação não obrigatória: uma discussão sobre o estado e o mercado*. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackensie, 2011.
- CHARLOT, Bernard. Educação para a cidadania na época da globalização: moralização do povo ou aspiração de novos valores? In: C. NEVES, Paulo S. (Org.). *Educação e cidadania: questões contemporâneas*. Cortez, São Paulo, 2009.
- CHAUÍ, Marilena. Participando do debate sobre mulher e violência. In: FRANCHETTO, Bruna; CAVALCANTI, Maria Laura V. C.; HEILBORN, Maria Luiza (Org.). *Perspectivas antropológicas da mulher*. 4, São Paulo: Zahar Editores, 1985.
- CHAUÍ, Marilena. Uma ideologia perversa. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 1999. Recuperado el: 12 abril, 2009. Disponible en: [http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc\\_1\\_4.htm](http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_1_4.htm). Recuperado el: 15 enero, 2022.
- CHAVES DE FARIAS, Cristiano; ROSENVALD, Nelson. *Curso de Direito Civil*. Vol. 6, 4ª ed., JusPodivm, Salvador, 2012.
- CHAVES, Marianna; ARNAUD NETO, Raphael Carneiro. Autoridade parental e sexualidade das crianças e adolescentes. In: BORCHADO TEIXEIRA, Ana Carolina; DADALTO, Luciana. *Autoridade Parental: dilemas e desafios contemporâneos*. Foco, Indaiatuba, 2021, e-pub.
- CHIASSONI, Pierluigi, Laicidad y libertad religiosa. In: SALAZAR UGARTE, Pedro CAPDEVIELLE, Pauline (coord.). *Para entender y pensar la laicidad*. 1a ed., UNAM, México, 2013.
- CHRISPINO, Álvaro. *Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, jan./mar. 2007. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/TytpKNQ94yYRNYmhqBXTwxP/?format=pdf&lang=pt>. Recuperado el: 27 agosto, 2021.
- CILLERO BRUÑOL, Miguel. Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios. Minoridad y familia. *Revista interdisciplinaria sobre la problemática de la niñez- adolescencia y el grupo familiar*. Buenos Aires, n. 10, 1999.
- COBO BEDI, Rosa. *Aproximaciones a la teoría crítica feminista*. Boletín del Programa de Formación Nº 1 - Año 1 - Abril 2014.
- COBO BEDIA, Rosa. “¿Educación para la libertad? Las mujeres ante la reacción patriarcal”. In: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 71, (25,2), 2011.

- COBO, Rosa. Repensando la democracia: mujeres y ciudadanía. COBO, Rosa (ed.). *Educar en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid, Catarata, 2008.
- COBO, Rosa. Sociedad, democracia y patriarcado em Jean Jacques Rousseau. *Papers*. 50, 1996.
- COHEN, Claudio. *O incesto, um desejo*. 2ª ed., Blucher, e-book.
- COIMBRA LIBORIO, Renata Maria; MONTEIRO DE CASTRO, Bernardo. Abuso, exploração sexual e pedofilia: as intrincadas relações entre os conceitos e o enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes. In: UNGARETTI, Maria America. *Criança e Adolescente. Direitos, Sexualidades e Reprodução*. 1ª, Associação Brasileira de magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude (ABPM), São Paulo, 2010.
- COPI, Lygia Maria. *Infâncias, proteção e autonomia: O princípio da autonomia progressiva como fundamento de exercício de direitos por crianças e adolescentes*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.
- CORREIA, Sonia, A “política do gênero”: um comentário genealógico. *Cadernos Pagu*. (53), 2018:e18530 ISSN 1809-4449. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/vwdzHh6pHS6ZBVskqfLrqrq/?lang=pt&format=pdf>. Recuperado el: 24 mayo, 2021.
- CORTIANO JUNIOR, Eroulths. Alguns apontamentos sobre os chamados direitos da personalidade, Alguns apontamentos sobre os chamados direitos da personalidade. In: FACHIN, Luiz Edson (Coord.); RAMOS, Carmem Lúcia Silveira *et al.* “Repensando fundamentos do direito civil contemporâneo”. *Renovar*. Rio de Janeiro, 1998.
- COSTA CRUZ, Elisa. O direito dos filhos à privacidade e sua oponibilidade à autoridade parental. Disponible en: <http://arpensp.jusbrasil.com.br/noticias/3019663/artigo-o-direito-dos-filhos-a-privacidade-e-sua-oponibilidade-a-autoridade-parental-por-elisa-costa-cruz>. Recuperado el: 10 octubre, 2022.
- CRESHAW, Kimberle. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: *Cruzamento: raça e gênero*. Disponible en: <https://static.tumblr.com/7symefv/V6vmj45f5/kimberle-crenshaw.pdf>. Recuperado el: 18 junio, 2022.
- CRUZ ESQUIVEL, Juan. Laicidades relativas: avatares de la relación Estado-Iglesia en Brasil. In: BLANCARTE, Roberto J., (Coord.). *Los retos de la laicidad y la secularización en el mundo contemporáneo*. 12 ed., El Colegio de México, México, 2008.
- CUNHA PEREIRA, da Cunha. Princípios fundamentais e norteadores para a organização jurídica da família. Tese de doutorado. Disponible en:

<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/2272/TeseDr.%20Rodrigo%20Oda%20Cunha.pdf>. Recuperado el: 07 febrero, 2021.

- CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. *In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa (Org.). Pensamento feministas hoje: perspectivas decoloniais*. 1ª ed., Bazar do tempo, Rio de Janeiro, 2020.
- DA MATA, Sérgio. *História & Religião. Autêntica*. Belo Horizonte, 2010, e-pub.
- DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. Boitempo, São Paulo, 2016.
- DE LOS MOZOS, Isabel. *Educación en libertad y concierto escolar*. Montecorvo, Madrid, 1995.
- DEL PRIORE, Mary. *Histórias e conversas de mulher*. 1ª ed., Planeta, São Paulo, 2013, epub.
- DEL PRIORY, Mari. *A mulher na história do Brasil*, Contexto, São Paulo, 1988.
- DEWEY, John. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. 3ª ed., Morata, Madrid, 1998.
- DIAS, Maria Berenice. Concubinato, um instituto que já morreu. *Revista Consultor Jurídico*. 18 de novembro de 2020.
- DIAS, Maria Berenice. Família Homoafetiva. *Bagoas*. n. 03, 2009.
- DIAS, Maria Berenice. *Manual dos Direitos de Família*. 10ª ed., Revista dos Tribunais, São Paulo, 2015.
- DIAS, Maria Berenice. *Manual dos Direitos de Família*. 10ª ed., Revista dos Tribunais, São Paulo, 2015.
- DIAS, Maria Berenice. *União homossexual. Aspectos sociais e jurídicos*. Disponible en: <https://berenedias.com.br/uniao-homossexual-aspectos-sociais-e-juridicos/>. Recuperado el: 21 noviembre, 2022.
- DINIZ CAMPOS, Juliane Cristiane. A convenção contra a discriminação no ensino e a ordem constitucional brasileira. *In: Direito à Educação: Igualdade e Discriminação no Ensino*. coordenação Nina Beatriz Stocco Ranieri; organização Sabine Righetti – São Paulo: EDUSP, 2010.
- DINIZ JUNQUEIRA, Rogério. A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa que é. *In: CÁSSIO, Fernando (org.). Educação contra a barbárie, por escola democráticas e pela liberdade de ensinar*. Boitempo, São Paulo, 2019.
- DINIZ JUNQUEIRA, Rogério. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Psicologia Política*. vol. 18, n. 43, set. – dez. 2018.

- DINIZ JUNQUEIRA, Rogério. Políticas de educação para a diversidade sexual: escola como lugar de direitos. *In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (Orgs.). Homofobia & Educação. Um desafio ao silêncio.* UnB, Brasília, 2009.
- DINIZ, Debora; CARRIÃO, Vanessa. Ensino religioso nas escolas públicas. *In: DINIZ, Debora et ali. Laicidade e ensino religiosos no Brasil.* Unesco, Letras Libres, EdUnB, Brasília, 2010.
- DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana. Diversidade cultural nos livros de ensino religioso. *In: DINIZ, Debora et ali. Laicidade e ensino religiosos no Brasil.* Unesco, Letras Libres, EdUnB, Brasília, 2010.
- DINIZ, Debora; LIONÇO, Tatiana. Educação e laicidade. *In: DINIZ, Debora et ali. Laicidade e ensino religiosos no Brasil.* Unesco, Letras Libres, EdUnB, Brasília, 2010.
- DOUZINAS, Costas. As muitas faces do Humanitarismo. *Direito & Práxis.* Vol. 06, N. 11, 2015, tradução Carolina Alves Vestena.
- DUBIEL, Helmut. ¿Qué es el conservadorismo? *Anthropos.* Trad. Agapito Maestre.
- DURKHEIM, Émile. *Educación y sociología.* Península, Barcelona, 1975.
- DURKHEIM, Émile. La famille conjugale. *Revue philosophique.* 90, 1921.
- DUSSEL, Enrique. Más allá del eurocentrismo: el sistema-mundo y los límites de la modernidad. *In: CATRO-GÓMEZ, S; GUARDIOLA-RIVERA, O; MILLAN, C. (Eds). Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial.* Instituto de Estudios Pensar, Bogotá, Universidad Javeriana, 1999.
- DWORKIN, Ronald. *Levando os direitos a sério.* Trad. Nelson Boeira, Martins Fontes, São Paulo, 2002.
- EAGLETON, Terry. *Ideología. Una introducción.* 1ª ed., Paidós, Madrid, 1997.
- ELIAS, Norbert. *La civilización de los padres y otros ensayos.* Norma, Bogotá, 1997.
- EMBED IRUJO, Antonio. La educación para la ciudadanía en el sistema educativo español. Reflexiones jurídicas. *In: Revista Española de Derecho Constitucional.* núm. 83, mayo-agosto, 2008.
- EMMERICK, Julian. As relações Igreja/Estado no Direito Constitucional Brasileiro. Um esboço para pensar o lugar das religiões no espaço público na contemporaneidade, Sexualidad, Salud y Sociedad. *Revista Latinoamericana.* n. 5, 2010.
- ESTERMANN MEYER, Dagmar. Gênero e educação: teoria e política. *In: LOPES LOURO, G. et alli. Corpo, gênero e sexualidade.* 9ª ed., Vozes: São Paulo.
- FACHIN, Luiz Edson. *Estatuto Jurídico do patrimônio mínimo.* Renovar, Rio de Janeiro, 2001.

- FACHIN, Luiz Edson. *Família – entre o público e o privado*. Disponible en: <https://ibdfam.org.br/assets/upload/anais/274.pdf>. Recuperado el: 02 julio, 2022.
- FACHIN, Luiz Edson; ROCHA GONÇALVES, Marcos Alberto. Hermenêutica da autonomia da vontade como princípio informador da mediação e da conciliação. *Revista de Informação Legislativa*.
- FALEIROS, V. de P. A violência sexual contra crianças e adolescentes e a construção de indicadores: a crítica do poder, da desigualdade e do imaginário. In: LEAL, M. de F.P.; CÉSAR, M. A. (Org). *Indicadores de violência intrafamiliar e exploração sexual comercial de crianças e adolescentes*. Brasília: CECRIA, 1998.
- FARIÑAS DULCE, María José. *Los derechos humanos desde una Perspectiva sociojurídica*. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/348851477/FARINAS-DULCE-Maria-Jose-Los-Derechos-Humanos-Desde-Una-Perspectiva-Sociojuridica>. Recuperado el: 05 abril, 2021.
- FARIÑAS DULCE, María José. Neoliberalismo versus democracia. *Eunomía. Revista en cultura de la legalidad*. n. 14, abril, septiembre, p. 342-352.
- FARIÑAS DULCE, María José. Pluralismo y diversidad: ¿Problema u oportunidad? In: Obando Cabezas, A. (eds. científico). *Filosofía práctica en Iberoamérica. Comunidad política, justicia social y derechos humanos*. Cali, Editorial Universidad Santiago de Cali; Asociación Iberoamericana de Filosofía Práctica, 2020.
- FARSON, Richard. *Birthrights: a bill of rights for children*. Macmillan, New York, 1974.
- FAUSTO, Bóris. *História do Brasil*. 6ª ed., Edusp, FDE, São Paulo, 1999.
- FELIPE MIGUEL, Luis, Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. *Direito & Práxis*. Rio de Janeiro, Vol. 07, N. 15, 2016.
- FELIPE, J. Sexualidade, gênero e novas constituições familiares: algumas implicações para a Educação Infantil. In: CRADY, C.; KAERCHER, G. E. (orgs.). *Educação Infantil: para que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FEMENIAS, María Luisa. *Judith Butler: Introducción a su lectura*. Catálogos, Buenos Aires, 2003.
- FERNANDES CAMPILONGO, Celso. As lacunas no direito constitucional. *Revista de Informação Legislativa*. a. 23, n. 90, abr/jun 1986.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. Prólogo. In: LOCKE, John. *Pensamientos sobre educación*. Traducción La lectura y Rafael Lasalera, Akal, Madrid, 2012.

- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. *Sociedad y educación en el legado de la Ilustración: crédito y débito*. VARIOS AUTORES. Educación e Ilustración dos siglos de reformas en la enseñanza, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- FERREIRA MENDES, Gilmar *et alli* (Coord.). *Comentário à Constituição do Brasil*. 2ª ed., Saraiva, 2018.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da língua portuguesa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.
- FERRY, Luc. *Famílias, amo vocês: política e vida privada na época da globalização*. Trad. Jorge, Bastos, Objetiva, Rio de Janeiro, 2017.
- FOUCAULT, Michel. *A história da sexualidade I: a vontade de saber*. 5ª ed. São Paulo: Graal, 1984.
- FRANÇOLIN QUINTELA, Débora. *A direita bolsonarista: neoliberalismo, neoconservadorismo e a instrumentalização política da "família"*. 44º Encontro Anual da ANPOCS - SPG13 - Direitas no Brasil contemporâneo. Disponible en: [https://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/bitstream/handle/bdtse/9096/2020\\_quintela\\_direita\\_bolsonarista\\_neoliberalismo.pdf](https://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/bitstream/handle/bdtse/9096/2020_quintela_direita_bolsonarista_neoliberalismo.pdf). Recuperado el: 01 junio, 2021.
- FREEMAN, Michael. Tomando más en Serio los Derechos de los Niños. *In: Revista de Derechos del Niño*. Santiago de Chile, n. 3-4, 2006.
- FREIRE, Gilberto. *Casa-grande & Senzala*. São Paulo: Global, 2019. E-pub.
- FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Traducción de Lilién Ronzoni, Siglo XXI, México, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. Traducción de Guillermo Palacios, Siglo XXI Editores, México, 2012.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. 4ª ed., Editora Moraes, São Paulo, 1980.
- FREITAG, Bárbara. *Sociedade e consciência. Um estudo piagetiano na favela e na escola*. Cortez/Autores Associados, São Paulo, 1984.
- FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala*. 1a ed. digital, Global, São Paulo, 2019.
- FUKUYAMA, Francis. *Our Posthuman Future: Consequences of the Biotechnology Revolution*. Farrar, Straus and Giroux, New York, 2002.
- FURLANI, Jimena. *Existe Ideologia de Gênero?* Disponible en: <https://apublica.org/2016/08/existe-ideologia-de-genero/>. Recuperado el: 14 diciembre, 2021.
- G. MEDLIN, Richard. *Homeschooling and the Question of Socialization Revisited, Peabody Journal of Education: Issues of Leadership, Policy, and Organizations*.



vol. 88, nº. 3, Disponible en:  
<https://www.stetson.edu/artsci/psychology/media/medlin-socialization-2013.pdf>,  
Recuperado el: 19 agosto, 2021.

G. WYNESS, Michael. *Contesting childhood*. Falmer Press, 2000.

GADOTTI, Moacir. *Historia de la ideas pedagógicas*. 1ª Ed., Siglo Veintiuno, 2008.

GALSTON, William. Parents, Government and Children : Authority over Education in a Pluralist Liberal Democracy. In: *Law & Ethics of Human Rights*. Volume 5, Issue 2 2011, Article 3.

GARBAGNOLI, Sara. Contra la herejía de la immanencia: el género según el Vaticano como nuevo recurso retórico contra la desnaturalización del orden sexual. In: BRAKE, Sarah; PATERNOTTE, David (edit.) *¡Habemus género! La Iglesia Católica e Ideología de Género*. G&PAL, Rio de Janeiro.

GARBAGNOLI, Sara. Le Vatican contre la dénaturalisation de l'ordre sexuel: structure et enjeux d'un discours institutionnel réactionnaire. *Synergies Italie*. n. 10 – 2014.

GARCIA CASTRO, Mary; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena Bernadete da. *Juventudes e sexualidade*. UNESCO Brasil, Brasília, 2004.

GARCIA CASTRO, Mary; RIBEIRO, Ingrid; BUSSON, Shayana. Norma e cultura: diversificação das infâncias e adolescências na sociedade brasileira contemporânea de acordo com os direitos sexuais. In: UNGARETTI, Maria América. *Criança e Adolescente. Direitos, Sexualidades e Reprodução*. 1ª, Associação Brasileira de magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude (ABPM), São Paulo, 2010.

GARNETT, R. The storie of Henry Adam's soul: education and the expression of associatios. In: *Minnesota Law Review*. Vol. 85, núm. 1841, 2000/2001.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*. (Org.), Vozes: Petrópolis/RJ, 1995.

GEORG SCHINDHELM, Virginia. A sexualidade na educação infantil. *Revista Aleph*. 2014.

GIANINI BELOTTI, Elena. *Educar para a submissão. O descondicionamento da mulher*. 2ª ed. Vozes: Petrópolis, 1979.

GIDEENS, Anthony. *A Terceira Via*. Reflexões sobre o Impasse Político Atual e o Futuro da Socialdemocracia, Rio de Janeiro: Record, 2000.

GIKOVATE, Flávio. *Sexo*. MG Editores, São Paulo, 2010, e-pub.

- GIMENO SACRISTÁN, J. ¿Qué significa el currículum? *In: GIMENO SACRISTÁN, J. Saberes e incertidumbres sobre el currículum.* Morata, Madrid, 2013, epub.
- GOMES CANOTILHO, J. J.; FERREIRA MENDES, Gilmar; WOLFGANG SARLET, Ingo; STRECK, Lenio Luiz. (Coord. Cient.). *Comentários à Constituição do Brasil.* Saraiva, Almedina, IDP, e-pub.
- GOMES CANOTILHO, José Joaquim. *Direito Constitucional e Teoria da Constituição.* 7ª ed., Almedina, Coimbra, 2010.
- GONSALVES TOLEDO, Livia; TEIXEIRA FILHO, Fernando Silva. Homofobia familiar: abrindo o armário “entre quatro paredes”. *In: Arquivos Brasileiros de Psicologia.* 2013, vol.65, n.3.
- GONZALES ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa.* Vozes: Petrópolis/RJ Vozes: 2011.
- GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. *In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa (Org.). Pensamento feministas hoje: perspectivas decoloniais.* 1ª ed., Bazar do tempo, Rio de Janeiro, 2020.
- GRACIA, Enrique. Violencia doméstica contra la mujer el entorno social como parte del problema y de su solución. *In: FARIÑA, Francisca; ARCE, Ramón; BUELA-CASAL, Gualberto (eds.). Violencia de Género. Tratado psicológico y legal.* Biblioteca Nueva, Madrid, 2013.
- GRACIELLE Nielsson, Joice. *Mulheres e justiça. Teorias da justiça da antiguidade ao século XX sob a perspectiva crítica de gênero.* Appris, Curitiba, 2018, e-pub.
- GRANGE, Juliette. *Les néoconservateurs.* Agora, Paris, 2017.
- GROENINGA, Giselle Câmara. O direito à integridade psíquica e o livre desenvolvimento da personalidade. *In: PEREIRA, Rodrigo da Cunha (Org.). Família e Dignidade Humana.* Anais do V Congresso de Direito de Família. São Paulo: IOB Thomson, 2006.
- GUIMARÃES MONGIOVI, Vita; CAVALCANTE DE ARAÚJO, Ednaldo; PINHEIRO RAMOS, Vânia. Implicações da homofobia sobre a saúde do adolescente. *In: Revista de Enfermagem. UFPE on-line, Recife, 12(6):1772-80, jun., 2018.*
- GUNN ALLEN, Paula. The Sacred Hoop. Recovering the Feminine. *In: American Indian Traditions. Apud LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa (Org.). Pensamento feministas hoje: perspectivas decoloniais.* 1ª ed., Bazar do tempo, Rio de Janeiro, 2020.
- GUTMANN, Amy. *La educación democrática.* 2ª ed., Paidós, Barcelona, 2012.
- GUTMANN, Amy. *La educación democrática.* Trad. Águeda Quiroga, Paidós, Barcelona, 2001.

- H. PULEO, Alicia. Introducción. In: SEOANE PINILLA, Julio. *La ilustración olvidada*. Anthropos, Barcelona.
- HAHNER, June. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. *Estudos Feministas*. Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto/2011.
- HARAWAY, Donna. Gênero para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. *Cadernos Pagu*. (22), 2004.
- HAYS, Sharon. *The Cultural Contradictions of Motherhood*. Yale Press; New Haven, 1996.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. 4ª ed., Vozes: Petrópolis, 2009.
- HERRERA FLORES, Joaquín. *La reinención de los derechos humanos*. Atrapasueños, Sevilla, 2008.
- HERRERA, Marisa. Ensayo para pensar una relación compleja: sobre el régimen de la capacidad civil y representación legal de niños, niñas y adolescentes desde el principio de autonomía progresiva en el derecho argentino. *Justicia y Derechos del Niño*. Santiago-Chile, n. 11, 2009.
- HESSE, Konrad. *A força normativa da Constituição*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, Porto Alegre.
- HILL COLLINS, Patrícia. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência, e a política do empoderamento*. Trad. Jamille P. Dias, 1ª ed., Boitempo, São Paulo, 2019.
- HOFBAUER, Andreas. Branqueamento e democracia racial – sobre as entranhas do racismo no Brasil. In: CHITOLINA ZANINI, Maria Catarina (org.). *Por que “raça”? Reflexões sobre “questão racial” no cinema e na antropologia*. Editora UFMS, Santa Maria, 2007.
- HOLT, John. *Escape from childhood: the needs and rights of children*. New York: E.P. Dutton, 1974.
- HOLTZ DE ALMEIDA, Marcos Renato. Religião e Modernidade: algumas conclusões acerca do processo de secularização no Ocidente. In: *Cadernos de Campo Araraquara*. n. 11, 2005. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/10551/6854>. Recuperado el: 17 junio, 2021.
- HONNETH, Axel. La educación y el espacio público democrático. Un espacio descuidado en la filosofía política. In: *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*. n.º 49, julio-diciembre, 2013, ISSN: 1130-2097. DóI: 10.3989/isegoria.2013.049.01.

- HUACO, Marco. A laicidade como princípio constitucional do Estado de Direito. *In: ARRIADA LOREA, Roberto. Em defesa das Liberdades laicas Livraria do Advogado*. Porto Alegre, 2008.
- HUISMAN, Kim; JOY, Elizabeth. The Cultural Contradictions of Motherhood Revisited. Continuities and Changes. *In: ROSE ENNIS, Linda (Ed.). Intensive Mothering The Cultural Contradictions of Modern Motherhood*. Demeter, Canadá, 2014, e-pub.
- IBGE. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2021/06/24/ibge-mulheres-representam-448-dos-assalariados-no-mercado-de-trabalho.htm>. Recuperado em: 21 novembro, 2022
- J. HORSWELL, Michael; LUGONES, María. Colonialidade e gênero. *In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa (Org.). Pensamento feministas hoje: perspectivas decoloniais*. 1ª ed., Bazar do tempo, Rio de Janeiro, 2020.
- J. TOTENHAGEN, Casey; K. RANDALL, Ashley. LLOYD, Kayla. Stress and Relationship Functioning in Same-Sex Couples: The Vulnerabilities of Internalized Homophobia and Outness, Family Relations. *Interdisciplinary Journal of Applied Family Science*. 2018.
- JAEGUER, Werner. *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica, México, 1996.
- JAMIL CURY, Carlos Roberto. A educação escolar e a rede privada: Concessão e Autorização. *In: Movimento*. Revista de Educação, ano 3, núm. 5, 2016.
- JAMIL CURY, Carlos Roberto. Educação escolar e educação no lar: espaços para uma polêmica. *In: Educ. Soc.* Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, out. 2006.
- JAMIL CURY, Carlos Roberto. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/Dez 2004 N.º 27. Disponível em: <https://www.scielo.br/i/rbedu/a/ch8ZMxtpx7ZshtgZW355HtP/?format=pdf&lang=pt>. Recuperado em: 24 junho, 2021.
- JAMIL CURY, Carlos Roberto. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*. Set /Out /Nov /Dez 2004 N.º 27. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ch8ZMxtpx7ZshtgZW355HtP/?format=pdf&lang=pt>. Recuperado em: 24 junho, 2021.
- JAMIL CURY, Carlos Roberto; BAÍA HORTA, José Silvério; FÁVERO, Osmar. A Relação Educação Sociedade-Estado pela Mediação Jurídico-Constitucional. *In: FÁVERO, Osmar (Org.). A educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988*. Autores Associados, 2014, e-pub.

- JOSÉ DIGIÁCOMO, Murillo. Instrumentos jurídicos para garantia à educação. In: DONIZETI LIBERATI, Wilson (Org.), *Direito à educação: uma questão de justiça*. Malheiros, São Paulo, 2004.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Ministério da educação, Brasília, 2009.
- KANT, Immanuel. *A Metafísica dos Costumes*. 2 ed. São Paulo: EDIPRO, 2008. Trad. Edson Bibi.
- KANT, Immanuel. *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?* En defensa de la Ilustración. Alba, Barcelona, 1999.
- KANT, Immanuel. Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime. Disponible en: [https://www.ugr.es/~encinas/Docencia/Kant\\_sublime.pdf](https://www.ugr.es/~encinas/Docencia/Kant_sublime.pdf). Recuperado el: 26 mayo, 2020.
- KAWANO NAGAMINE, Renata Reverendo Vidal. O direito de pessoas LGBT na ONU (2000-2016). Sexualidad, Salud y Sociedad. *Revista Latinoamericana*. n. 31, abril 2019, ISSN 1984-6487.
- KLATCH, Rebecca. *Coalition and Conflict among Women of the New Right*. Signs, Vol. 13, No. 4 (Summer, 1988), The University of Chicago Press, Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/3174107>. Recuperado el: 08 noviembre, 2021.
- KOSOFKY SEDGWICK, Eve. A epistemologia do armário. *Cadernos Pagu*. (28), janeiro-junho de 2007.
- KUNZMAN, Robert. Homeschooling and religious fundamentalismo. *International Electronic Journal of Elementary Education*. Vol. 3. Issue 1, October, 2010, Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1052437.pdf>. Recuperado el: 22 agosto, 2021.
- L. GIL, Silvia. *Filosofía de la diferencia y teoría feminista contemporáneas ¿Cómo pensar la política hoy?* Tesis doctoral, Madrid, 2013.
- L. MARTINEZ, Julio. *Religión en público: debate con los liberales*. 2012, Ediciones Encuentro, Madrid, e-pub.
- L. STEVENS, Mitchell. *Kingdom of Children*, Princeton University Press. Princeton, 2001.
- LAGRECA CASAMASSO, Marco Aurélio. *Estado, igreja e liberdade religiosa na "Constituição política do império do Brasil", de 1824*. Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI, Fortaleza/CE, Junho/2010.
- LANSDOWN, Gerison. *La evolución de las facultades del niño*. UNICEF: Sesto Fiorentino/Itália, 2005.

- LAURENTIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. *In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloisa. Tendências e Impasses. O feminismo como crítica da cultura.* Rocco, Rio de Janeiro, 1994.
- LEITE SAMPAIO, José Adércio. *Direito à intimidade e à vida privada: uma visão jurídica da sexualidade, da família, da comunicação e informações pessoais, da vida e da morte.* Del Rey, Belo Horizonte, 1998.
- LEITE, V. J. (2009). Sexualidade adolescente como direito? A visão de formuladores de políticas públicas. (Dissertação de mestrado do Instituto de Medicina Social. Universidade do Estado do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, RJ)
- LEITE, Vanessa. “Em defesa das crianças e da família”: Refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos “conservadores” em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. *Sexualidad, Salud y Sociedad Revista Latinoamericana.* ISSN 1984-6487 / n. 32 - ago. / ago. / aug. 2019.
- LEVINSON, Meira. 1997. Liberalism versus Democracy? Schooling Private Citizens in the Public Square. *British Journal of Political Science* 27, no. 3.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *O olhar distanciado.* Edições 70, São Paulo, 1995.
- LEWICKI, Bruno C. Poder parental e liberdade do menor. *In: Direito, Estado e Sociedade.* PUC-Rio, Rio de Janeiro: PUC-Rio, v. 9, n. 17, ago./dez. 2000.
- LIMA BORNETTI, Aline; A. ABREU, Maria aparecida. *Faces da desigualdade de gênero no Brasil.* Ipea, Brasília, 2011.
- LIONÇO, Tatiana. Educação e laicidade *In: DINIZ, Debora et alli. Laicidade e ensino religiosos no Brasil.* Unesco, Letras Libres, EdUnB, Brasília, 2010.
- LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora. Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros? *In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (org.). Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio.* Editora UnB, Brasília, 2009.
- LÔBO, Paulo. *Direito Civil. Famílias.* Vol. 5, 10ª ed., Saraiva, São Paulo, 2020.
- LOCKE, John. *Pensamientos sobre educación.* Traducción La lectura y Rafael Lasalera, Akal, Madrid, 2012.
- LOIS, Jennifer. *Role Strain, Emotion Management, and Burnout: Homeschooling Mother's Adjustment to the Teacher Role.* Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/10.1525/si.2006.29.4.507>. Recuperado el: 25/08/2021. L. STEVENS, Mitchell. *Kingdom of Children.* Princeton University Press, Princeton, 2001.
- LOPES DE ALMEIDA, Fábio Portela. *Liberalismo político, constitucionalismo e democracia: a questão do ensino religioso na escola pública.* UnB, Brasília, 2006, Dissertação de mestrado, mestrado.

- LOPES LOURO *et alli* (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade. Um debate contemporâneo na educação*. Vozes: Petrópolis/RJ, 2003.
- LOPES LOURO, Guacira (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Trad. Tomaz Tadeu Silva, 4ª ed., Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2018, e-pub.
- LOPES LOURO, Guacira. Corpo, escola e identidade. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 25, n. 2, julho a dezembro de 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46833/29119>. Recuperado em: 04 febrero, 2021.
- LOPES LOURO, Guacira. Currículo, gênero e Sexualidade. O “normal” o “diferente” e o “excêntrico. In: LOPES LOURO *et alli* (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade. Um debate contemporâneo na educação*. Vozes: Petrópolis/RJ, 2003.
- LOPES LOURO, Guacira. *Gênero, sexualidade e educação, Uma perspectiva pós-estruturalista*. 6ª ed., Vozes: Petrópolis/RJ, 1997.
- LOPES LOURO, Guacira. *Um corpo estranho. Ensaios sobre a sexualidade e a teoria queer*. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2018, e-pub.
- LOPES LOURO. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 5ª ed. Vozes: Petrópolis/RJ, Vozes: 1997.
- LÓPEZ PARDINA, Teresa. Prólogo a la edición española. In: BEAUVOIR, Simone. *El segundo sexo*. 6ª ed., Cátedra, Madrid, 2015.
- LORDE, Audre. Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença. In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloisa (org.). *Pensamento feminista: Conceitos fundamentais*. Bazar do Tempo, Rio de Janeiro, 2019.
- LUBIENSKY, Chris. A Critical View of Home Education. Evaluation & Research. In: Education. Vol. 17, n. 2-3, 2003, Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/263045232\\_A\\_Critical\\_View\\_of\\_Home\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/263045232_A_Critical_View_of_Home_Education). Recuperado em: 20 agosto, 2021.
- LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa (Org.). *Pensamento feministas hoje: perspectivas decoloniais*. 1ª ed., Bazar do tempo, Rio de Janeiro, 2020.
- LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. In: *Estudos Feministas*. Florianópolis, 22(3): 935-952, setembro-dezembro/2014.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *Historia de la educación y de la pedagogía*. 9 ed., Lozada, Buenos Aires, 1971.
- MACEDO, Elizabeth. A cultura e a escola. In: MISKOLCI, Richard (Org.). *Marcas da diferença no ensino escolar*. EdUFCar, São Carlos, 2014.
- MADRID, Raul. El derecho de la libertad de cátedra y el concepto de universidad. *Revista Chilena de Derecho*. Vol. 40 N° 1.

- MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; ARANHA, Maria Salete Fábio. Relatos de professores sobre manifestações sexuais de alunos com deficiência no contexto escolar. *Interação em Psicologia*. Curitiba, out. 2005. ISSN 1981-8076. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3290/2634>. Recuperado el: 09 mayo, 2022.
- MALDONADO-TOREES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. Disponível em: <http://ramwan.net/restrepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf>. Recuperado el: 26 junio, 2022.
- MANFREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil; atores e cenários ao longo da história*. Paco Editorial: Jundiaí, 2017.
- MAQUIERIA D´ANGELO, Virginia. Género, diferencia y desigualdad. In: BELTRÁN, Elena; MAQUIEIRA, Virginia (eds.). *Feminismos. Debates teóricos contemporâneos*. 1ª ed., Alianza Editorial: Madrid, 2001.
- MARIANO, Ricardo. Laicidade à brasileira Católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública. *Civitas*. Porto Alegre, v. 11, n. 2, maio-ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/9647/6619>. Recuperado el: 08 julio, 2021.
- MARION YOUNG, Iris. *La justicia y la política de la diferencia*. Trad. Silvina Alvarez, Cátedra, Madrid, 2000.
- MARTÍNEZ DE PISÓN, José. *El derecho a la educación y la enseñanza*. Dykinson, 2004.
- MELLO E SOUZA, Laura (Org.). *História da Vida Privada na América Portuguesa*. Companhia das Letras, São Paulo, 1997.
- MELLO, Luiz; PILLAR GROSSI, Miriam; UZIEL, A. P.. A escola e @s filh@s de lésbicas e gays: reflexões sobre conjugalidade e parentalidade no Brasil. In: DINIZ JUNQUEIRA, Rogério (org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. ONU/MEC, Brasília, 2009.
- MENDES, Gilmar Ferreira; COELHO, Inocencio Martires; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. *Curso de Direito Constitucional*. 3ª ed., Saraiva, San Pablo, 2008.
- MIGUEL, Luis Felipe. Autonomia, paternalismo e dominação na formação das preferências. *Opinião Pública*. 2015, v. 21, n. 3. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-01912015213601>. Recuperado el: 18 agosto, 2022.
- MIGUEL, Luis Felipe. Autonomia, paternalismo e dominação na formação das preferências. *Opinião Pública*. 2015, v. 21, n. 3. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-01912015213601>. Recuperado el: 18 agosto, 2022.



- MIGUEL, Luis Felipe. *Carole Pateman e a crítica feminista do contrato*. Revista Brasileira de Ciências Sociais – Vol. 32, Nº 93, Fevereiro/2017.
- MIGUEL, Luis Felipe. Da doutrinação marxista à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. *In: Direito & Práxis*. Rio de Janeiro, Vol. 07, N. 15, 2016.
- MILLETT, Kate. *Política sexual*. Trad. Ana María Bravo García, Ediciones Cátedra, Madrid, 1995.
- MIRANDA RIBEIRO, Arilda Ines. *Mulheres educadas na Colônia. 500 Anos de Educação no Brasil*. 2ª ed., TEIXEIRA LOPES, Eliane Marta *et alli* (Org.). Autêntica, Belo Horizonte, 2000.
- MIRANDA, Jorge. *Manual de direito constitucional*. Vol. V, Vol. IV, 2ª ed., Coimbra Ed., Coimbra, 1993.
- MISKOLCI, Richard. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à ideologia de gênero. *Cadernos Pagu*. (53), 2018.
- MISKOLCI, Richard. *Marcas da diferença no ensino escolar*. EdUScar, São Carlos, 2014.
- MISKOLCI, Richard. Sexualidade e Orientação Sexual. *In: MISKOLCI, Richard. Marcas da Diferença no Ensino Escolar*. São Carlos, EdUFSCar, 2014.
- MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *In: Revista Sociedade e Estado*. Volume 32, Número 3, Setembro/Dezembro 2017. Doi: 10.1590/s0102-69922017.3203008.
- MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *In: Revista Sociedade e Estado*. Volume 32, Número 3, Setembro/Dezembro 2017. Doi: 10.1590/s0102-69922017.3203008.
- MIYARES, Alicia. Educación y sexualidad. *In: COBO, Rosa. Educar en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Catarata, Madrid, 2008.
- MODESTO, Paulo. *Homeschooling é um prejuízo aos direitos da criança e do adolescente*. *Revista Consultor Jurídico*. 25 de julho de 2019. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2019-jul-25/interesse-publico-homeschooling-prejuizo-aos-direitos-crianca-adolescente>. Recuperado em: 12 agosto, 2021.
- MOLINA PETIT, Cristina. Debates sobre el género. *In: Feminismo y Filosofía*. 2000.
- MOLLER OKIN, Susan. Gênero, o público e o privado. *In: Estudos Feministas*. Florianópolis, 16(2): 440, maio-agosto/2008.
- MOLLER OKIN, Susan. *Justice, gender and the family*. Basic Books, Princeton, 1989.

- MONTEGGIA VARELLA, Cristina; COSTA RIVEIRO, Paula Regina. Educação para a sexualidade: a constituição de um campo conceitual. *In: COSTA RIBEIRO, Paula Regina; CORPES MAGALHÃES, Joanalira. Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade* (org.). FURG, Rio Grande, 2017, e-pub.
- MORAWSKA Alina; WALSH, Anthony; GRABSKI, Melanie; FLETCHER, Renee. Parental confidence and preferences for communicating with their child about sexuality. *In: Sex Education: Sexuality, Society and Learning*. 2015.
- MORTON, Ruth, *Home education: constructions of choice*, International Electronic Journal of Elementary Education Vol. 3, Issue 1, October, 2010, Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1052483.pdf>. Recuperado el: 03 agosto, 2021.
- MUNTHE, Christian; HARTVIGSSON Thomas. The Best Interest of Children and the Basis of Family Policy: The issue of reproductive caring units. *In: Families – Beyond the Nuclear Ideal*. Ed. Daniela Cutas and Sarah Chan. London: Bloomsbury Academic, 2012. 49– 63.
- MURGOITTO GARCIA, José Manuel. El sistema educativo, entre el, monopólio y la libertad escolar: escuela plural o pluralidad de escuelas. La letra y el espíritu de la Constitución. *In: CANONICUM*. VOL. 58/2018/[1-38] 83-120, ISSN 0021-325X, DOI 10.15581/016.115.001.
- NACIONES UNIDAS. *Convención sobre los derechos políticos de la mujer*. Resolución 640 (VII) de la Asamblea general, el 20 de diciembre de 1952, con entrada en vigor el 07 de julio de 1954. Disponible en: <http://www.uasb.edu.ec/padh/revista12/documentos/convencionderechospoliticos.htm>. Recuperado el: 02 septiembre, 2020.
- NETTO LÔBO, Paulo Luiz. *Entidades familiares constitucionalizadas: para além do numerus clausus*. Disponible en: <https://ibdfam.org.br/artigos/128/Entidades+familiares+constitucionalizadas%3A+para+al%C3%A9m+do+numerus+clausus>. Recuperado el: 21 noviembre, 2022.
- NICOLÁS LAZO, Gemma. Debates en epistemología feminista: del empiricismo y el *standpoint* a las críticas postmodernas sobre el sujeto y el punto de vista. *In: NICOLÁS LAZO, Gemma; BODELÓN, Encarna. (Comps.). Género y dominación. Críticas feministas del derecho y del poder*. Anthropos, Madrid, 2009.
- NOGUEIRA, SIDNEY, *Intolerância religiosa*, Pólen, São Paulo, 2020, e-pub.
- NUEVO LÓPEZ, Pablo. *La constitución educativa. Una aproximación desde la teoría de los derechos humanos*. La Coruña, Netbiblo, 2009.
- NUNES DE SOUZA, Eduardo. Situações jurídicas subjetivas: aspectos controversos. *Civilistica.com*. a. 4. n. 1, 2015.

- OLIVEIRA ASCENSÃO, José. A dignidade da pessoa e o fundamento dos direitos humanos. *Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo*. V. 103, jan./dez. 2008.
- ORO, Ari Pedro. *A laicidade no Brasil e no Ocidente*. Civitas, Porto Alegre v. 11 n. 2, maio-ago. 2011.
- OSBORNE, Raquel; MOLINA PETIT, Cristina. La evolución del concepto de género. Empiria. *Revista [de metodología de ciencias sociales](#)*. ISSN 1139-5737, [Nº 15, 2008](#).
- OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. Trad. Wanderson f. do Nascimento, 1ª ed., Bazar do tempo, Rio de Janeiro, 2021, *e-book*.
- OYEWÙMI, Oyèronké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa (Org.). *Pensamento feministas hoje: perspectivas decoloniais*. 1ª ed., Bazar do tempo, Rio de Janeiro, 2020.
- OZAÍ DA SILVA, Antonio. O pensamento conservador. *Revista Espaço Acadêmico*. n. 107, abril de 2010. Disponível em: <http://old.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/9912>, Recuperado el: 13 mayo, 2021.
- PADILHA VIEIRA, André de Holanda. “Escola? Não, Obrigado”: *Um retrato do Homeschooling no Brasil*. Monografia (graduação). Instituto de Ciências Sociais. Universidade de Brasília, 2012. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/3946/1/2012\\_AndredeHolandaPadilhaVieira.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/3946/1/2012_AndredeHolandaPadilhaVieira.pdf). Recuperado el: 21 agosto, 2021.
- PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil Colonial, 500 Anos de Educação no Brasil. In: TEIXEIRA LOPES, Eliane Marta *et alli* (Org.). *Autêntica*. Belo Horizonte, 2000, 2ª ed.
- PAMPLONA, Rodolfo; STOLZE, Pablo. *Novo Curso de Direito Civil*. 7ª ed., Saraiva, SãoPaulo, v. 6.
- PARO, Vitor Henrique. *Educação como exercício do poder: crítico ao senso comum em educação*. Cortez Editora, São Paulo, 2008.
- PARO, Vitor. *Por dentro da escola pública*. 3ª ed, Xamã: São Paulo, 2000.
- PATEMAN, Carol. *Críticas feministas à dicotomia público/privado*. Teoria política feminista, textos centrais | org. Luis Felipe Miguel e Flávia Biroli. Niterói: EDUFF, 2014.
- PATEMAN, Carol. *O contrato sexual*. Trad. Marta Avancini, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1993.

- PECES-BARBA, Gregorio. *Educación para la ciudadanía y derechos humanos*. Espasa, Madrid, 2007.
- PEDROSO XAVIER, Marília; SANTOS COLOMBO, Maici Barboza. Guarda e autoridade parental: por um regime diferenciador. In: BORCHADO TEIXEIRA, Ana Carolina; DADALTO, Luciana. *Autoridade Parental: dilemas e desafios contemporâneos*. Foco, Indaiatuba, 2021, e-pub.
- PEIXOTO RAMOS, Daniela. Pesquisa de uso de tempo: um instrumento para aferir as desigualdades de gênero. In: *Faces da desigualdade de gênero no Brasil*. Ipea, Brasília, 2011.
- PELLEJERO GOÑI, Lucia; TORRES IGELSIAS, Blanca. La educación de la sexualidad: el sexo y el género en los libros de texto de Educación Primaria. In: *Revista de Educación*. 354. Enero-Abril 2011.
- PEREIRA CUNHA, Rodrigo. *Princípios fundamentais e norteadores para a organização jurídica da família*. Tese de Doutorado, UFPR, 2004.
- PEREIRA DE ANDRADE, Tais. *Mulheres negras na educação brasileira*. Appris, Curitiba, 2017.
- PEREIRA GOMES, Mércio. *Os índios e o Brasil*. 2ª ed., Vozes: Petrópolis, 1991.
- PEREIRA JÚNIOR, Antonio Jorge; MARTINS CARDOSO, Nardejane. Exercício do poder familiar e a educação da criança e adolescente: a possibilidade de opção pela educação domiciliar no Brasil. *Revista de Direito de Família e Sucessão*. Brasília, v. 2, n. 1, Jan/Jul 2016.
- PEREZ-LUÑO, Antonio-Enrique. *Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitución*. 5ª ed., Tecnos: Madrid, 1995.
- PERLINGIERI, Pietro. *A Doutrina do Direito Civil na Legalidade Constitucional*. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.
- PERLINGIERI, Pietro. *Perfis do Direito Civil. Introdução ao Direito Civil Constitucional*. 2ª ed., Renovar, Rio de Janeiro, 2002.
- PERRONE, Reynaldo; NANNINI, Martine. *Violencia y abusos sexuales en la familia. Un abordaje sistémico y comunicacional*. 1ª ed., Paidós, Buenos Aires, 1997.
- PERROT, Michelle. O nó e o ninho. In: *VEJA: 25 anos*. Reflexões para o futuro, Abril: São Paulo, 1993.
- PETTIT, Philip. *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Paidós: Barcelona, 2004.
- PFROMM NETO, Samuel. Art. 2º. In: *Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado*. 3ª ed., Malheiros: São Paulo, 2000.

- PIAGET, Jean. *¿A dónde va la educación?* 5ª ed., Barcelona, Editorial Teide S.A., 1981.
- PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. Summus Editorial: São Paulo, 1994.
- PIERRE CLAUDE, Richard. Direito à educação e a educação para os direitos humanos. *SUR–Revista Internacional de Direitos Humanos*. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/sur/a/Ts7CK9xQgFjBwJP5DRBFvJs/?format=pdf&lang=pt>. Recuperado el: 07 junio, 2022.
- PIOVESAN, Flávia. Introdução. In: AMERICA UNGARETTI, Maria. *Criança e adolescente. Direitos, sexualidades e reprodução*. 1ª ed., ABMP, 2010.
- PIOVESAN, Flávia. *Temas de Direitos Humanos*. 3ª ed., Saraiva, San Pablo, 2009.
- PISARELLO, Gerardo. *Los derechos sociales y sus garantías. Elementos para una reconstrucción*. Trotta: Madrid, 2007.
- PISCITELLI, Adriana. Gênero: história de um conceito. In: BUARQUE DE HOLANDA, Heloisa; SZAKO, José (Org.). *Diferenças, igualdade*. Berlendis & Vertecchia, 2009.
- POPPER, Karl. *A sociedade aberta e seus inimigos*. 1º vol., trad. Milton Amado, Ed. Itatiaia/Ed. USP, Belo Horizonte, 1974.
- POSADA KUBISSA, Luisa. De la diferencia como identidad: génesis y postulados contemporáneos del pensamiento. Araucaria. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*. n. 16, diciembre de 2006.
- PRADO DE ANDRADE, Édison. *Educação Domiciliar: encontrando o Direito*. V. 28, N. 2 (83) | Maio/Ago. 2017, p 172-192. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/pp/a/S4RmdxXpsYjwZwmJLNDmPZg/?format=pdf&lang=pt>. Recuperado el: 20 agosto, 2021.
- QUARTIN DE MORAES, Maria Lygia. Prefácio. In: WOLLSTONECRAFT, Mary. *Reivindicação dos Direitos da Mulher*. 1ª ed., Boitempo: São, 2016.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e Classificação Social. In: SOUZA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. 2009, Almedina, Coimbra, 2009.
- RAUPP RIOS, Roger. Homofobia na Perspectiva dos Direitos Humanos e no Contexto dos Estudos sobre preconceito e Discriminação. In: *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. MEC/UNESCO, Brasília, 2009.
- RAUPP RIOS, Roger. Para um direito democrático da sexualidade. *Horizontes antropológicos*. Porto Alegre, ano 12, n. 26, jul/dez 2006.
- RAWLS, John. *Uma teoria da Justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

- RESENDE DE BARROS, Sérgio. *A ideologia do afeto*, Disponible en: <http://srbarros.com.br/pt/a-ideologia-do-afeto.cont>. Recuperado el: 13 enero, 2022.
- REZENDE MELO, Eduardo. Direito e norma no campo da sexualidade na infância e na adolescência. In: UNGARETTI, Maria América. *Criança e Adolescente. Direitos, Sexualidades e Reprodução*. 1ª, Associação Brasileira de magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude (ABPM), São Paulo, 2010.
- RIBEIRO BARBOSA, Luciane Muniz. *Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola?* USP, São Paulo, 2013, Disponible en: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07082013-134418/publico/LUCIANE\\_MUNIZ\\_RIBEIRO\\_BARBOSA\\_rev.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07082013-134418/publico/LUCIANE_MUNIZ_RIBEIRO_BARBOSA_rev.pdf). Recuperado el: 21 noviembre, 2022.
- RIBEIRO, Djamila. É preciso discutir por que a mulher negra é a maior vítima de estupro no Brasil. *El pais*. 23/07/2016.
- RIBOTTA, Silvina. Condiciones materiales para el ejercicio de la autonomía. El juego de la desigualdad a la libertad. *Revista Derecho del Estado*. n. 48, enero-abril, p.149-182.
- RICH, Adrienne. *Nacemos de mujer: La maternidad como experiencia e institución*. Traficantes de sueños, Madrid, 2019.
- ROCHA, Jeremy. Children's rights: in the name of the child. *Journal of Social Welfare and Family Law*. 17(3) 1995.
- RODOTÀ, Stefano. *A vida na sociedade da vigilância. A privacidade hoje*. Org. Maria Celina Bodin de Moraes, trad. Danilo Doneda e Luciana Cabral Doneda, Renovar, Rio de Janeiro, 2008.
- RODRIGUES JÚNIOR, Otávio LUIZ. Estatuto Epistemológico do Direito Civil contemporâneo na tradição de Civil Law em face do neoconstitucionalismo e dos princípios. *Meritum*. Belo Horizonte, V. 5. N. 2, jul/dez, 2010.
- RODRIGUES NETO, Antônio. Educação em sexualidade na Europa e as sexualidades interseccionais do Brasil. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 30, n. 1, e74630, 2022.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei; MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. Liberdade de cátedra e a Constituição Federal de 1988: alcance e limites da autonomia docentes. In: CAÚLA, Bleine Queiroz et al. *Diálogo ambiental, constitucional e internacional*. Fortaleza: Premium, 2014. v. 2.
- RODRIGUEZ PALOP, Maria Eugênia. ¿Podemos asumir la protección eficaz de los derechos de los niños? In: CAMPOY CERVERA, Ignacio (ed.). *Los derechos de los niños: perspectivas sociales, políticas, jurídicas y filosóficas*. Dykinson / Universidad Carlos III de Madrid: Madrid, 2006.

- ROSA, Waldemir. Sexo e Cor como categorias de controle social: uma abordagem sobre desigualdades socioeconômicas a partir de dado do Retrato das Desigualdades de Gênero e raça – terceira Edição. In: *Faces da desigualdade de gênero no Brasil*. Ipea, Brasília, 2011.
- ROTHENBURG, Walter Claudius. *Princípios constitucionais*. 2ª tir., Sergio Antonio Fabris, Porto Alegre, 2003.
- ROUDINESCO, Elisabeth. *A família em desordem*. Zahar, Rio de Janeiro, 2003.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Del contrato social*. Trad. Mauro Armiño, Alianza Editorial: Madrid, 2003.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emilio o de la educación*. Disponible en: <https://filosofiadela guerra.files.wordpress.com/2019/12/emilio-o-de-la-educacion.pdf>. Recuperado el: 21 noviembre, 2022.
- RUBIN, Gayle. *Políticas do sexo. O tráfico de mulheres. Notas sobre a economia política do sexo*. URI, 2012
- S. TEIXEIRA, Anísio. *A educação e a crise brasileira*. 3ª Série, Vol. 64, Editora Nacional, São Paulo, 1965.
- SACRISTÁN, G. *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. 3ª ed., Morata, Madrid, 2005.
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. Vozes: Petrópolis, 1976.
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. *Gênero, patriarcado, violência*. 1ª ed., Fundação Perseu Abramo: São Paulo, 2004.
- SALGUERO, M. El derecho a la educación. In: V.V. A.A. *Constitución y derechos fundamentales*. CEPC, Madrid, 2004.
- SAMPAIO FERRAZ JÚNIOR, Tércio. Direito e Cidadania na Constituição Federal. In: *Revista da Procuradoria-Geral do Estado de São Paulo*. ns. 47-48, jan/dez 1997, São Paulo. Disponible en: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/revistaspge/revista3/rev1.ht>. Recuperado el: 16 junio, 2021.
- SANABRIA, Fabián. *Pluralismo y laicidad. Estado laico es Estado para todos*. Ciudad-Ando, Bogotá, primer semestre de 2011, Vol. 4, núm. 1.
- SÁNCHEZ DUEÑAS, Blás. *Literatura y feminismo. Una revisión de las teorías literarias feministas*. p. 92-94.
- SÁNCHEZ DUEÑAS, Blás. *Literatura y feminismo. Una revisión de las teorías literarias feministas*. ArCiBel Editores, 2009.

- SANCHEZ BELLO, Ana; IGLESIAS GALDO, ANA. Currículum oculto en el aula: estereotipos en acción. *In: Educar en la Ciudadanía. Perspectivas feministas*. Cataratas, Madrid, 2008.
- SÁNCHEZ JACOB, M. El menor maduro. *In: BOL PEDIATR*. Vol. 45, n, 193, 2005.
- SANTOS, Benedito Rodrigues dos. *Guia de referência: construindo uma cultura de prevenção à violência sexual*. Childhood/InstitutoWCF-Brasil/Prefeitura da cidade de São Paulo, São Paulo.
- SANTOS, Reginaldo dos. *Currículo, Reflexões e proposições*. Appris, Curitiba, Paraná, 2019, e-pub.
- SARMENTO, Daniel. *A ponderação de interesses na Constituição Federal*. Rio de Janeiro, Lumen Juris, 2002.
- SARMENTO, Daniel. *Dignidade da pessoa humana: conteúdo, trajetórias e metodologia*. Fórum: Belo Horizonte, 2016.
- SARMENTO, Daniel. *Direitos fundamentais e relações privadas*. Lumen Juris, Rio de Janeiro, 2004.
- SARMENTO, Daniel. *In: Comentários à Constituição do Brasil*. GOMES CANOTILHO, J. J. *et alli* (Coord.). Saraiva/Almedina, IDP, e-pub.
- SARMENTO, Daniel. Interesses Públicos vs. Interesses Privados na Perspectiva da Teoria e da Filosofia Constitucional. *In: Interesses Públicos vs. Interesses privados: Desconstruindo o Princípio de Supremacia do Interesse Público*. Daniel Sarmento organizador, Editora Lumen Juris, Rio de Janeiro, 2005.
- SARMENTO, Daniel. O Crucifixo nos Tribunais e a Laicidade do Estado. *Revista Eletrônica PRPE*. Maio de 2007.
- SARMENTO, Daniel. Os princípios constitucionais e a ponderação de bens. *In: LOBO TORRES, Ricardo (org.). Teoria dos Direitos Fundamentais*. Renovar, 2001.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. Campinas/SP, Autores Associados, 2018, e-pub.
- SAVIANI, Demerval. *História das ideias Pedagógicas no Brasil*. 4ª ed., Autores Associados. Campinas, 2013.
- SCALA, Jorge. *La ideología de género o el género como herramienta de poder*. 1ª ed., Ediciones Logos, Rosario 2010.
- SCAVONI, Lucila. A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais. *Cadernos Pagu*. (16), 2001: Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/3wSKqcsySs8ZV4rHM63K8Lz/?format=pdf&lang=pt>. Recuperado el: 01 septiembre, 2021.



- SCHREIBER, Anderson. Direito Civil e Constituição. In: SCHREIBER, Anderson; KONDER, Carlos Nelson (Coord.). *Direito Civil Constitucional*. 1ª ed., Atlas, São Paulo 2016.
- SCHREIBER, Anderson. *Direitos da personalidade*. 2ª ed., Atlas, São Paulo, 2013.
- SCHUMAN, Sarah. Homofobia familiar: uma experiência em busca de reconhecimento. In: *Bagoas – Estudos gays: gêneros e sexualidades*. v. 4, n. 05, 2012.
- SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas*. 4ª ed., Livraria Duas Cidades, São Paulo, 1992.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. 20(2), jul/dez, 1995.
- SEGATO, Rita. *Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda*. Tradução Danielli Jatobá, Danú Gontijo, 1ª ed., Bazar do tempo, Rio de Janeiro, 2021, scribd, e-book.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Vozes: Petrópolis, 1996, p. 253.
- SINGLY, François. *Sociologia da Família Contemporânea*. FGV, Rio de Janeiro.
- SODRÉ, Muniz. *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Vozes: Petrópolis/RJ, 2012.
- SOUZA GUSTIN, Miraci Barbosa de. *Das necessidades humanas aos direitos. Ensaio de sociologia e filosofia do direito*. Del Rey: Belo Horizonte, 1999.
- SOUZA SANTOS, Boaventura. Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos, traducción Libardo José Ariza. *El otro derecho*. N. 28, Julio de 2002, ILSA, Bogotá D. C. Colombia.
- SOUZA-LOBO, Elisabeth. *A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência*. 3ª ed., Fundação Perseu Abramo; Expressão Popular, 2021.
- SPEDO HILSDORF, Maria Lucia. *História da Educação Brasileira: leituras*. Cengage Learning, São Paulo, 2003.
- SPIEGLER, Thomas. Parents' motives for home education: The influence of methodological design and social context. *International Electronic Journal of Elementary Education*. Vol. 3, Issue 1, October, 2010. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1052440.pdf>. Recuperado em: 02 agosto, 2021.
- STUART MILL, John. *A sujeição das mulheres*. 1ª ed., Le Books, e-book, 2019.
- STUART MILL, John. *Sobre la Libertad*. Trad. César Ruiz Sanjuán, Akal, Madrid, 2014, e-pub.

- SUBIRATS, Marina. *Coeducación, apuesta por la libertad*. Octaedro Editorial: Barcelona, 2017, epub.
- SUIZA. Comisión Internacional de Juristas. *Orientación Sexual e Identidad de Género y Derecho Internacional de los Derechos Humanos*. Guía para profesionales n. 4, Ginebra, 2009.
- SULLIVAN, Andrew. *Praticamente normal: uma discussão sobre o homossexualismo*. Companhia das Letras, São Paulo: 1997.
- TADEU DA SILVA, Tomas. A produção social da identidade e da diferença. In: TADEU DA SILVA, Tomaz (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Vozes: Petrópolis/RJ, 2008.
- TADEU DA SILVA, Tomaz. *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed., Autêntica Editora, Belo horizonte, 2016, e-pub.
- TARTUCE, Flávio. *Novos princípios do Direito de Família brasileiro*. Revista âmbito Jurídico, n. 29, 2006.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. 4ª, editora UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.
- TEIXEIRA, Anísio. O Estado democrático e a educação, 4ª ed., Editora UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.
- TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à Filosofia da Educação*. 6ª ed., Editora Nacional, São Paulo, 1971.
- TEPEDINO, Gustavo. A disciplina da guarda e a autoridade parental na ordem civil-constitucional. In: *Revista Trimestral de Direito Civil – RTDC*. vol. 17, ano 5, jan./mar. 2004, Ed. Padma.
- TEPEDINO, Gustavo. A tutela constitucional da criança e do adolescente: projeções civis e estatutárias. In: ABREU CHINELLATO, Silmara Juny; SIMÃO, José Fernando; SHIGUEMITSU FUJITA, Jorge; ZUCCHI, Maria Cristina (Orgs.). *Direito de família no Novo Milênio*. Atlas, São Paulo, 2010.
- TEPEDINO, Gustavo. A tutela da personalidade no ordenamento civil-constitucional brasileiro. In: *Temas de Direito Civil*. 3ª ed., Renovar, Rio de Janeiro: 2004.
- TEPEDINO, Gustavo. *Temas de Direito Civil*. 4ª ed., Renovar, Rio de Janeiro, 2008.
- TEPEDINO, Gustavo; OLIVA, Milena Donato. *Personalidade e capacidade na legalidade constitucional*. In: *Direito das pessoas com deficiência psíquica e intelectual nas relações privadas*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Processo, 2016, v.1.
- TERESINHA FÁVERO, Eunice; OLIVEIRA PINI, Francisca Rodrigues; OLIVEIRA E SILVA, Maria Liduína de. (Orgs.). *ECA e a proteção integral de crianças e adolescentes*. Corteza, São Paulo, 2020, e-pub.

- THOMAS, Nigel. *Children, Family and the State, Decision-Making and Child Participation*. Macmillan Press, 2000, Great Britain
- TORRENS, María Claudia. *Autonomía progresiva: evolución de las facultades de niños y adolescentes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Astrea, 2019, apud COPI.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *El curriculum oculto*. Morata, Madrid, 1998.
- TORRES SANTOMÉ. Jurjo. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Trad. Claudia Schilling, Artmed, 2003.
- UNESCO, Jogo Aberto. *Respostas do setor de educação à violência com base na orientação sexual e na identidade/expressão de gênero*, 2017. Disponible en : [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244652\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244652_por). Recuperado el: 21 noviembre, 2022.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). *Out in the open: Education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression*, Francia, 2016, Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244652e.pdf>. Recuperado el: 27 diciembre, 2017.
- UNESCO. *Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade. Uma abordagem baseada em evidências*. 2ª ed. 2018.
- UNESCO. *Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace, and education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*. 19 de noviembre de 1974.
- UNICEF. *Documento de Posição n. 9*. Novembro de 2014, Disponible en: [https://www.unicef.org/brazil/media/3691/file/Eliminando\\_a\\_Discriminacao\\_contra\\_Crian%C3%A7asAdolescentesemPaisbaseadaemOrientacaoSexualeouIdentidade\\_de\\_Genero.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/3691/file/Eliminando_a_Discriminacao_contra_Crian%C3%A7asAdolescentesemPaisbaseadaemOrientacaoSexualeouIdentidade_de_Genero.pdf). Recuperado el: 14 octubre, 2021.
- VAGGIONE, Juan Marco. *A restauração legal: o neoconservadorismo e o direito na América Latina*. In: BIROLI, Flávia, MACHADO, Maria das Dores Campos; VAGGIONE, Juan Marco. *Gênero, neoconservadorismo e democracia. Disputas e retrocessos na América Latina*. 1ª ed., São Paulo, Boitempo, 2020.
- VAGGIONE, Juan Marco. Francisco I y la “ideología de género”: herencia, desplazamientos y continuidades. In: BRAKE, Sarah; PATERNOTTE, David (edit.). *¡Habemus género! La Iglesia Católica e Ideologia de Género*. G&PAL, Rio de Janeiro.
- VAINFAS, Ronaldo. *Deleites sexuais e linguagem erótica na sociedade escravista*. In: MELLO E SOUZA, Laura (Org.). *História da Vida Privada na América Portuguesa*. Companhia das Letras, São Paulo, 1997.
- VALCÁRCEL, Amelia. *Feminismo en el mundo global*. 3ª ed., Cátedra, Madrid, 2009.

- VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria escolar. *In: Teoria & Educação*. São Paulo, n. 6, 1992.
- VÁZQUEZ GOMES, Gonzalo. Problemática pedagógica e la relación entre educación y pluralismo. *Revista española de pedagogía*. Año XLI, n. 161, julio-septiembre, 1983.
- VENTURA, Miriam. Transexualidade: algumas reflexões jurídicas sobre a autonomia corporal e autodeterminação da identidade sexual. *In: RAUPP RIOS, Roger; LIMA LOPES, José Reinaldo de. Em defesa dos direitos sexuais*. Livraria do Advogado, Porto Alegre, 2007.
- VERCELONE, Paolo. Art. 3º *In: Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado*. 3ª ed., Malheiros, São Paulo, 2000.
- VIANNA, A.; LACERDA, V. *Direitos e políticas sexuais no Brasil: mapeamento e diagnóstico*. Rio de Janeiro: CEPESC, 2004.
- VIEIRA GOMES, Jerusa. *Relações Família e Escola – Continuidade/Descontinuidade no Processo Educativo*. Disponible en: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_16\\_p084-092\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p084-092_c.pdf). Recuperado el: 21 noviembre, 2022.
- VIEIRA GOMES, Jerusa. Socialização primária: tarefa familiar? *Caderno de Pesquisa*. São Paulo n. 91, nov. 1994, Disponible en: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/876>. Recuperado el: 27 julio, 2021.
- VILLALTA, Luiz Carlos. Vida Privada e colonização: o lugar da língua, da instrução e dos livros. 500 Anos de Educação no Brasil. *In: TEIXEIRA LOPES, Eliane Marta et alli (Org.). Autêntica*. Belo Horizonte, 2000, 2ª ed.
- W. APPLE, Michael. *Ideología y currículo*. Trad., Rafael Lassaletta, Akal, Madrid, 2008.
- W. APPLE, Michael. Indo para a direita. A educação e a formação de movimentos conservadores. *In: GENTILI, Pablo (Org.). Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*. Vozes: Petrópolis/RJ, 1995.
- W. APPLE, Michael. Indo para a direita. A educação e a formação de movimentos conservadores. *In: GENTILI, Pablo (Org.). Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*. Vozes: Petrópolis/RJ, 1995.
- W. APPLE, Michael. *Who needs teacher education? Gender, Technology and the Work of Home Schooling*, *Teacher Education Quarterly*, Spring 2007. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?q=stuttering%3a+the+role+of+the+classroom+teacher&pg=11354&id=EJ795159>. Recuperado el: 23 agosto, 2021.
- WAKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação e realidade*. 20(2), jul/dez.

- WALZER, Michel. *Da tolerância*. Martins Fontes, São Paulo, 1999.
- WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOPES LOURO, Guacira (Org.). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. 4ª ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Autêntica, Belo Horizonte, 2018, s/n, epub.
- WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino, dominação das mulheres e homofobia. In: *Revista Estudos Feministas*. 2001, v. 9, n. 2.
- WEST, R. L. *The Harms of Homeschooling, Philosophy & Public Policy Quarterly*. v. 29, n. 3/4, Summer/Fall, 2009.
- WILLIAMS CRENSHAW, Kimberlé. *Cartografiando las márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color*. Disponible en: <https://www.scribd.com/document/404341123/Crenshaw>. Recuperado el: 02 febrero, 2022.
- WILSON, Bryan. *Apud HOLTZ DE ALMEIDA, Marcos Renato. Religião e Modernidade: algumas conclusões acerca do processo de secularização no Ocidente*. In: *Cadernos de Campo Araraquara*. n. 11, 2005. Disponible en: <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/10551/6854>. Recuperado el: 17 junio, 2021.
- WOLFGANG SARLET, Ingo. As dimensões da dignidade da pessoa humana: construindo uma compreensão jurídico-constitucional necessária e possível. In: SARLET, Ingo Wolfgang (Org.). *Dimensões da Dignidade: ensaios de filosofia do direito e direito constitucional*. 2ª ed., Livraria do Advogado, Porto Alegre 2009.
- WOLFGANG SARLET, Ingo. *Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988*. 4ª ed., Livraria do Advogado, Porto Alegre, 2006.
- WOLFGANG SARLET, Ingo. Liberdade religiosa e dever de neutralidade estatal na Constituição Federal de 1988. *Revista Jurídica Conjur*. Disponible en: <https://www.conjur.com.br/2015-jul10/direitos-fundamentais-liberdade-religiosa-dever-neutralidade-estatal-constituicao-federal-1988>. Recuperado el: 19 junio, 2021.
- WOLFGANG SARLET, Ingo; MARINONI, Luis Guilherme; MITIDIERO, Daniel. *Curso de Direito Constitucional*. 8ª ed., Saraiva, São Paulo, Saraiva, 2019, e-pub.
- WOLLSTONECRAFT, Mary. *Reivindicação dos Direitos da Mulher*. 1ª ed., Boitempo, São, 2016.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: TADEU DA SILVA, Tomaz (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Vozes: Petrópolis/RJ, 2008.

XIMENES, Salomão Barros. *Direito à qualidade na Educação básica. Teoria e crítica*. São Paulo: Quartier Latin, 2014.

XIMENES, Salomão. O que o direito à educação tem a dizer sobre “Escola Sem Partido”? *In: A ideologia do Movimento Escola Sem Partido – 20 autores demonstram o discurso*. 1ª ed. São Paulo: Ação educativa, 2016.

YANNOULAS, Silvia Cristina; SOARES, Kelma Jaqueline. *Educação e qualificação para o trabalho – convergências e divergências entre as políticas de educação e as de trabalho*. FLACSO – Brasil, Disponible en: [http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Silvia\\_Yannoulas.pdf](http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Silvia_Yannoulas.pdf). Recuperado el: 21 noviembre, 2022.

YOUKIO MISAKA, Marcelo. *Violência sexual infantil intrafamiliar: uma visão interdisciplinar*. Dissertação, UENP, 2014.

ZARIAS, Alexandre. A família do direito e a família do direito. A legitimidade das relações sociais entre a lei e a Justiça. *In: Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 25, n. 74, outubro/2010.

ZYLBERSZTAJN, Joana. *O princípio da laicidade na Constituição Federal de 1988*. Tese de doutorado, USP, São Paulo, Março, 2012. Disponible en: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2134/tde11102012-111708/publico/JoanaZylbersztajnTESECorigido.pdf>. Recuperado el: 12 marzo, 2019.

## **DECISIONES JUDICIALES DE TRIBUNALES**

BRASIL. *Repercussão Geral 1249.095*.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *ADF 457*.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *ADI 3.510*.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *ADPF 132*.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *ADO n. 26*.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *RE 635.659*.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. *REsp 1.183.378/RS*.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. *REsp 148.897/MG*.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. *REsp 889.852/RS*.

- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Boletim de jurisprudência internacional*. Vol. 2, março, 2018.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *ADI 4.424*.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *ADI 5357-DF*.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *ADPF 132*.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *RE 670.422*.
- BRASIL. TJRS. *AC 70001388982*. j. 14/03/2001.
- BRASIL. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios - TJDF. *Processo 20171610076127*.
- BRASIL. Tribunal Regional Federal da 4ª Região. *Apelação/Remessa Necessária n. 5010492-86.2016.4.04.7200/SC*.
- BRASIL. TSE. *REsp Eleitoral, 24.564*.
- ESPAÑA. *Sentencia 133/2010*. Data da decisão: 02/12/2010; Supremo Tribunal Federal, Boletim de jurisprudência internacional, vol. 2, março, 2018.
- ESPAÑA. *Sentencia de 26 de octubre de 1988*. Caso Norris c. Irlanda, Aplicación N.º 10581/83.
- ESPAÑA. TRIBUNAL CONSTITUCIONAL ESPAÑOL. *Sentencia 99/2019*, de 18 de julho de 2019. BOE n. 192, de 12 de agosto de 2019. Disponible em: [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2019-11911](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2019-11911), Recuperado el: 20/10/2021.
- ESPANHA. *Recurso Casación n. 6856/2010*. 7ª Sección: Tribunal Supremo – Sala de lo Contencioso-Administrativo. Sentencia, T.S.J. ANDALUCIA CON/AD SEC.3, Fecha de sentencia: 12/11/2012. <https://www.aelpa.org/actualidad/201212/STS-sobre-educacion-para-la-ciudadania.pdf>
- ESPANHA. *Sentencia T-588/98 (1998)*. Colômbia (Corte Constitucional da Colômbia).