

El proceso de (des)institucionalización de la educación en derechos humanos en Brasil

De la formación para la diversidad a la ascensión del bolsonarismo

FERNANDO DA SILVA CARDOSO* | CELMA TAVARES**

Este texto presenta el proceso de consolidación de la educación en derechos humanos (EDH) y su reciente desinstitucionalización a partir de la extinción del Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos de Brasil. Para ello, se realiza un estudio teórico y un análisis de datos históricos, documentos y bibliografía especializada. Se abordan los marcos históricos, políticos y normativos a los cuales estuvo relacionada la formación en este campo y, en un segundo momento, se presentan algunas de las premisas sobre las cuales se fundamenta la propuesta cristiano-conservadora y neoliberal del bolsonarismo para la prohibición de temas transversales en el área de la EDH. Con base en el análisis se concluye que la desinstitucionalización de la EDH en Brasil perjudicó la construcción y difusión de prácticas y políticas dirigidas a la afirmación de la idea de diferencia y de diversidad en los distintos niveles de formación educativa.

This text presents the process of consolidating human rights education (HRE) and its recent de-institutionalization due to the elimination of the National Committee for Human Rights Education in Brazil. To achieve this, we have carried out a theoretical study and an analysis of historical data, documents, and specialized bibliography. We address the historical, political, and regulatory frameworks related to education in this field. Secondly, we present some of the premises upon which the Christian-conservative and neoliberal proposal of bolsonarism is founded. This proposal seeks to prohibit overarching themes around HRE. Based on this analysis, we have concluded that the de-institutionalization of HRE in Brazil has impaired the construction and dissemination of practices and policies geared towards affirming the concept of differences and diversity within various levels of education.

Palabras clave

Derechos humanos
Educación en derechos humanos
Diversidad
Educación para la ciudadanía
Formación de sujetos sociales
Políticas neoliberales

Keywords

Human rights
Human rights education
Diversity
Education for citizenship
Social subject education
Neoliberal policies

Recepción: 28 de septiembre de 2021 | Aceptación: 10 de agosto de 2022

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60850>

* Profesor de la Universidad de Pernambuco (Brasil). Doctor en Derecho. Líneas de investigación: derechos humanos; educación en derechos humanos; género; ciudadanía. CE: fernando.cardoso@upe.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8460-0406>

** Investigadora en la Universidad de Salamanca (España). Doctora en Derechos Humanos. Líneas de investigación: derechos humanos; género; comunicación; memoria. CE: cftav74@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1036-6340>.

INTRODUCCIÓN

La institucionalización del Comité Nacional para la Educación en Derechos Humanos (CNEDH), establecida en la Resolución No. 98, de 9 de julio de 2003, inauguró formalmente el proceso de organización, a nivel nacional, de la política pública de formación en derechos humanos y para la diversidad en Brasil. Entre 2004 y 2005, correspondió al CNEDH debatir y proponer el texto para la elaboración del Plan nacional de educación en derechos humanos (PNEDH), que fue aprobado en 2006.

Las atribuciones otorgadas en ese momento al CNEDH apuntaban a darle un carácter programático a la educación en derechos humanos (EDH) y, en consecuencia, ser una matriz orientadora de la política educativa y de las acciones gubernamentales en su conjunto. De esta forma, partiendo de la necesidad de ampliar los principios y compromisos asumidos por el Estado brasileño, la Secretaría Especial de Derechos Humanos de la Presidencia de la República, junto con el Ministerio de Educación, concibió el referido comité como un órgano colegiado, de carácter consultivo, encargado de valorar y sistematizar las experiencias acumuladas desde la década de 1980 en relación con las recomendaciones y requerimientos de los organismos internacionales en materia de protección y promoción de los derechos humanos, así como en referencia a las diferentes propuestas de acción al respecto.

El CNEDH fue también el organismo responsable del establecimiento de las “Directrices nacionales para la educación en derechos humanos” (DNEDH), sancionadas por el Consejo Nacional de Educación mediante el dictamen CNE/CP No. 8/2012, y autorizadas por el Ministerio de Educación en virtud de la Resolución No. 1, del 30 de mayo de 2012. Las directrices, resultado del cúmulo de medidas desarrolladas en los primeros años del

presente siglo, institucionalizaron los principios a ser observados en el sistema educativo y por las entidades en la esfera de la enseñanza, al mismo tiempo que reconocieron a la EDH como uno de los ejes fundamentales del derecho a la educación.

Sin embargo, el Decreto No. 9.759/2019, promulgado por el entonces presidente Jair Bolsonaro, que extinguió o limitó el funcionamiento de los órganos colegiados en la administración pública federal (tanto los que contemplaban la participación social como los que no la contemplaban), puso fin al plan de trabajo a favor de una formación dirigida al estímulo, protección y vivencia cotidiana de conceptos y conductas educativas basados en los derechos humanos. Los discursos institucionales y de sentido común sobre el recrudecimiento de la violencia y el nazifascismo, principalmente fundamentados en noticias falsas (*fake news*), redujeron los procesos de participación social al considerar que los derechos y deberes individuales y colectivos debían estar supeditados a las perspectivas conservadoras de negación de la diversidad humana.

En este texto mostramos el camino de la consolidación y desinstitucionalización de la EDH en Brasil, a partir del marco histórico, político y normativo al cual fue asociada la formación del Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos y su respectiva hoja de ruta. Y, en segundo lugar, evaluamos algunas premisas sobre las que se instauró la propuesta cristiana, conservadora y neoliberal del bolsonarismo de prohibición de temas transversales vinculados a la EDH. Se trata, por lo tanto, de un estudio teórico estructurado con base en un análisis de datos históricos, documentos (de leyes, decretos, informes, etc.) y bibliografía especializada en esa área, cuyo objetivo es trazar un panorama completo de los asuntos en cuestión.

LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDH EN EL PAÍS: LOS COMPROMISOS ASUMIDOS POR BRASIL EN LA ONU PARA LA CREACIÓN DE LA CNEDH

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) articula un amplio conjunto de valores que, en teoría, deberían sustentar y orientar las acciones de los países signatarios. La simbología y el valor epistémico de ese documento organizan, a nivel mundial, la institución de programas, planes y actividades que amplían y ponderan la trascendencia de los derechos humanos en la educación para la ciudadanía.¹

A partir de la lucha política de los movimientos sociales y de la sociedad civil, las premisas relacionadas en este documento fueron explícita e implícitamente incorporadas en la Resolución No. 98, publicada el 9 de julio de 2003, la cual creó el Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos. Por tanto, la constitución del CNEDH reconocía la característica indisoluble entre la EDH y la democracia, al tiempo que confería institucionalidad a la formación en diversidad:

...la educación en derechos humanos es un requisito previo para la construcción de una cultura de paz, tolerancia y valoración de la diversidad, que contribuya a la consolidación de la democracia y colabore a reducir las violaciones a los derechos humanos y la violencia en general... (Gobierno de Brasil, 2003, p. 1).

En términos generales, la idea que estimuló la constitución y posterior funcionamiento del CNEDH fue la búsqueda del fortalecimiento político y el empoderamiento de sujetos y colectivos invisibilizados. El desarrollo de las actividades dirigidas a la EDH desde el ámbito

de la acción social, guiado por la participación y las prácticas ciudadanas, se realizó gracias al financiamiento otorgado para la formación en derechos humanos entre 2003 y 2019, año en el que desapareció el Comité.

El debate público realizado por el CNEDH, entre 2004 y 2005, con el propósito de elaborar el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, materializó algunos postulados teóricos y epistémicos que la historia y las luchas políticas siempre han considerado fundamentales para la implementación de procesos encaminados a la educación en derechos humanos. De tal forma, el Comité estableció que la EDH (Viola, 2010):

1. tiene como meta fomentar la libertad, la igualdad, la justicia social, el respeto a la diferencia y la generación de la paz;
2. motiva la creación de una cultura vinculada a la experiencia e incentivo de los derechos humanos;
3. implica una formación activa y crítica, capaz de impulsar el autoconocimiento en las personas como sujetos de derecho;
4. presupone que el conocimiento es un bien de todos(as) y, por lo tanto, un valor a ser universalizado; y
5. orienta para que el acto pedagógico se desarrolle a partir de principios relacionados con los derechos humanos.

El Comité Nacional se guio a través de dos perspectivas teóricas: 1) la democracia no existe sin la protección y estímulo de los derechos humanos, ya que éstos no pueden sobrevivir sin democracia; y 2) para consolidar la democracia es necesario concebir la emancipación política de las personas, especialmente de las más vulnerables.²

¹ La ONU, al referirse a la educación, en el artículo 26 de la DUDH menciona que: "Toda persona tiene derecho a la educación" y que ésta "será gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental". Así como que "la instrucción estará orientada hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales" (ONU, 1948: 6).

² Fueron los trabajos de Norberto Bobbio y Theodor Adorno los que, según Viola (2010), dieron forma al establecimiento de las premisas mencionadas.

El plan de acción asumido por el CNEDH en esa época expresaba y estimulaba la intención del Estado y del gobierno brasileño de hacerse responsable de un proyecto programático. Proponía superar la formalización simbólica de los compromisos, dado que ésta resultaba vacía para definir la instauración de un conjunto de políticas y frentes de trabajo de carácter político y educativo en favor de los derechos humanos. Sin embargo, esta tarea se vio seriamente perjudicada por el recrudescimiento de las denuncias de graves violaciones de derechos y por la postura del Estado, en dicho periodo, en relación con el compromiso gubernamental de diseñar políticas destinadas a garantizar una vida digna para todas las personas (Costa *et al.*, 2015).

Lo dicho permite ver el conjunto de cuestiones que el Comité materializó en el año 2003 en la primera versión del PNEDH,³ que abarcaba cinco áreas de actuación como ejes orientadores: 1) educación básica; 2) educación superior; 3) educación no formal; 4) educación de profesionales del poder judicial y fuerzas y cuerpos de seguridad; y 5) educación y medios de comunicación. Cada eje estaba compuesto por ideas y principios que fueron propuestos por los representantes del poder público y la sociedad civil que participaron en las reuniones gubernamentales organizadas con el objetivo de debatir la primera versión del plan.

El esfuerzo realizado por el CNEDH implicaba que el involucramiento de los sistemas educativos, en sus diferentes niveles y sectores —estatal, municipal, instituciones públicas y privadas de educación superior—, así como del poder legislativo de estados y municipios, de los movimientos sociales de derechos humanos y de los sectores vinculados al poder judicial y las fuerzas de seguridad (Viola, 2010); sería determinante en la construcción dialógica del PNEDH, ya que estos actores habrían de definir, junto al Comité, la valoración y creación del principal marco analítico sobre este tema en Brasil.

Por consiguiente, el contenido del PNEDH mostraba la institucionalización de la EDH como política de Estado, del mismo modo que la estructura institucional del CNEDH representaba el compromiso gubernamental, ya existente en el país, con relación a la importancia de la EDH como un lugar privilegiado para mostrar que es fundamental, para los regímenes participativos y democráticos, dar a la educación un espacio vital para la formación en diversidad.

EL PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: BASES EPISTÉMICAS Y EJES DE ACTUACIÓN

Al profundizar en las directrices emanadas del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (PMEDH) e incorporar aspectos de otros documentos internacionales destinados a la defensa y el fomento de los derechos humanos ratificados por la nación brasileña, el PNEDH surgió como una directriz que conectaba poderes y esferas del gobierno, del mismo modo que a organismos internacionales, instituciones de educación superior y, sobre todo, a la sociedad civil organizada en torno a la relevancia de los derechos humanos y la diversidad humana.

La educación en derechos humanos, expresada en el PNEDH, surgió como una estrategia dirigida a incentivar procedimientos de educación formal y no formal, con el objetivo de contribuir a la ciudadanía activa, al conocimiento de los derechos y al respeto de las diferencias (Gobierno de Brasil, 2003). En términos generales, esta perspectiva subrayaba la importancia de una ciudadanía activa y participativa (Benevides, 1991; 1996). De acuerdo con el PNEDH, la EDH se concibe como:

...un proceso sistemático y multidimensional que orienta la formación del sujeto de derecho articulando los aspectos de la aprehensión de

³ Firmemente inspirado por el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos de la ONU.

conocimientos históricamente basados sobre los derechos humanos; ...la afirmación de valores, actitudes y prácticas sociales que expresan la cultura de los derechos humanos; ...la formación de una conciencia ciudadana capaz de estar presente en el plano cognitivo, social, ético y político; ...el desarrollo de procesos metodológicos participativos y de construcción colectiva; ...el fortalecimiento de conductas individuales y sociales que generen acciones y mecanismos a favor del estímulo, protección y defensa de los derechos humanos, así como la reparación de sus violaciones (Gobierno de Brasil, 2006: 25).

Esta concepción, de acuerdo con Scavino, incorpora: "...la comprensión de una ciudadanía democrática activa y planetaria, de acuerdo con los principios de libertad, igualdad y diversidad y en la universalidad, indivisibilidad e interdependencia de los derechos humanos" (Scavino, 2007: 464). Es en este sentido que el PNEHD conjuga la lucha por la observancia de los derechos humanos desde los preceptos de la democracia y la diversidad humana junto al ejercicio de la alteridad como imperativo ético y ciudadano (Magendzo, 2006), y constituye un mecanismo privilegiado de aprehensión de conocimientos para el cambio social.

El primer eje de debate sobre la EDH en el Plan para la Enseñanza Básica,⁴ que tiene como meta propiciar y concentrar esfuerzos en la conciencia social desde la infancia, fue ampliado posteriormente con base en las "Directrices para la implementación de la educación en derechos humanos en la enseñanza básica" (Gobierno de Brasil, 2010) y en el documento titulado *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*, de la UNESCO (2008), en el que se destaca el

acercamiento de los estudiantes a los derechos humanos como parámetro formativo para esta etapa educativa. En ese contexto, el PNEHD menciona cómo debe entenderse la EDH en la enseñanza básica, al afirmar que la educación: "...debe ocurrir en la comunidad escolar en interacción con la comunidad local" (Gobierno de Brasil, 2006: 31).

Al reconocer que el acto educativo no es una acción neutra y/o que promoverá la neutralidad, el PNEHD afirma la necesidad de que tales directrices y principios no se desvíen, en ningún caso, de lo que se espera de la enseñanza básica como política pública del Estado, dado que ésta también tiene el deber de educar en derechos humanos. En este nivel educativo, algunas de las premisas del humanismo que deben orientar el trabajo de la EDH consideran que:

...la educación en derechos humanos debe abarcar materias concernientes a los campos de la enseñanza formal, la escuela, procedimientos didácticos, plan de acción y dispositivos que permitan una labor pedagógica concientizadora y liberadora, encaminada al respeto y valoración de la diversidad, a la filosofía de la sustentabilidad y a la formación para una ciudadanía activa (Gobierno de Brasil, 2006: 31).

El PNEHD⁵ describe a la EDH en la enseñanza básica como una herramienta pedagógica que (re)constituye la mediación entre los sujetos y su proyección en el mundo. Configura la interiorización de conocimientos primarios sobre la relación entre las personas y la comprensión de las diferencias.⁶ En consecuencia, el PNEHD contempla un conjunto

⁴ En Brasil, la enseñanza básica comprende la educación primaria, que es obligatoria y tiene una duración de nueve años, y la educación secundaria, que tiene una duración de tres años.

⁵ Tal y como veremos, este documento alcanzó una mayor utilidad a partir de las "Directrices nacionales para la educación en derechos humanos", aprobadas en mayo de 2012 por el Ministerio de Educación.

⁶ La garantía de una educación pública y gratuita ofrecida por la Constitución de 1988, aún vigente, favorece la apertura a un escenario fundado en la democracia y en valores humanistas. La EDH también se plantea con el fin de reafirmar —y no meramente fomentar— los DH en ese ciclo escolar, así como también certificar una enseñanza básica de calidad, laica y basada en la diversidad humana como derecho fundamental.

de principios dirigidos a esa enseñanza, con medidas que comprenden la formación de docentes, la elaboración de materiales didácticos y la implementación de programas para la inclusión de los derechos humanos en la vida cotidiana y escolar de niños/as y jóvenes (Gobierno de Brasil, 2006).

Silva (2000) propone dos hipótesis a partir de las cuales se puede diseñar el desarrollo de la EDH en la enseñanza básica, las cuales comparten otras perspectivas (Gobierno de Brasil, 2010; UNESCO, 2008; Magendzo, 2006; Candau, 2007) junto con el propio PNEDH (Gobierno de Brasil, 2006). El autor enfatiza la metodología de la educación en derechos humanos durante este ciclo de la enseñanza a partir de los siguientes presupuestos:

- Articulaciones y roles entre enseñanza básica, ciudadanía y educación en derechos humanos: la EDH se concibe, en el ciclo de formación inicial, como responsable de la coordinación de los procesos de socialización vinculados a la aprehensión del conocimiento, no solamente en relación con los estudiantes, sino en todos los agentes educativos.
- Transversalizar para una educación en derechos humanos: la idea de transversalización de la EDH en la enseñanza básica es vista como fundamental para la formación inicial centrada en los DH. Así, este aspecto se vuelve indispensable para la formación de un ambiente escolar —y social— comprometido con la cultura de los derechos humanos.

En cuanto a la educación superior, que es otro eje que incluye el PNEDH, la expectativa que se plantea es que este frente de actuación, a través de sus instituciones y representantes, pueda contribuir a la construcción de "...una

cultura de promoción, protección, defensa y reparación de los derechos humanos, a partir de acciones interdisciplinarias, junto con las diversas formas de relacionar las múltiples áreas del conocimiento humano con sus saberes y prácticas" (Gobierno de Brasil, 2006: 34).

Zenaide (2010), Zenaide *et al.* (2012) y Ramírez (2007) avalan la idea de que los agentes que actúan en la educación superior —instituciones y profesores— juegan un papel decisivo en el cambio de marco que posibilita la inviolabilidad de los derechos humanos. La EDH se sitúa en el entorno educativo como un dispositivo rico en capacidades en el campo del conocimiento, así como de valores, actitudes y de acción. El plan, a su vez, establece la necesidad de que los principios pedagógicos y humanistas que constituyen los procesos y actividades en este nivel de formación tengan repercusiones educativas y sociales.

Es en la universidad, con su situación privilegiada en el campo formal para la construcción de los saberes,⁷ en donde se traza la faceta "creadora e impulsora de conocimiento, ... institución social con vocación republicana, diferenciada y autónoma, comprometida con la democracia y la ciudadanía" de la EDH (Gobierno de Brasil, 2006: 35).

Esta posibilidad formativa puede lograrse debido al hecho de que la cotidianidad universitaria, como afirma Ramírez (2007: 18), puede contribuir a la "consolidación de una 'conciencia democrática', articulada entre el conocimiento de los derechos humanos y el compromiso por la democracia". Por lo tanto, la educación superior, junto a la EDH, "cumplirá una misión fundamental para el futuro de nuestras sociedades" en la construcción y socialización de saberes y prácticas, imprescindibles en una situación de luchas políticas.

En cuanto a los avances logrados con relación a la inserción de la EDH en la educación

⁷ Aquí hacemos referencia a un "saber" legítimamente freireano, que emancipa y ofrece otra visión sobre la cotidianidad. Es un conocimiento esclarecedor que impulsa a las personas para la acción política de la dinámica social al ratificar las garantías ciudadanas y al preocuparse por los procesos de exclusión. Este concepto de saber, junto a la idea de dignidad, ha sido impulsado e incorporado por innumerables grupos minoritarios en su lucha diaria por el reconocimiento.

superior, los progresos observados se refieren a la “inclusión de los derechos humanos en proyectos políticos y pedagógicos, en disciplinas y en programas de investigación y extensión” (Zenaide, 2010: 65).⁸ Esto resalta la importancia de la integración de los derechos humanos como elemento crucial en la formación profesional, de la misma forma que la EDH como un principio vinculado al ejercicio de las futuras profesiones.

La educación no formal, junto a la educación superior, también es necesaria como elemento de la EDH. En el PNEDH, las intenciones de este eje recaen, entre otros factores, en el “aprendizaje político de los derechos a través de la participación en y de los grupos sociales” (Gobierno de Brasil, 2006: 43).

El enfoque que se declara en el plan sobre la educación no formal se fundamenta en la multiplicidad de factores que subyacen en las áreas, comunidades, movimientos y organizaciones sociales y entidades no gubernamentales. Es decir, se une en torno a la EDH en calidad de vertiente dirigida a la emancipación y autonomía de las personas involucradas. Con esta perspectiva, conforme indica el PNEDH: “estas actividades se desarrollan en dos aspectos principales: la construcción del conocimiento en la educación popular y el proceso de participación en acciones colectivas, teniendo la ciudadanía democrática como eje central” (Gobierno de Brasil, 2006: 43).

Carbonari afirma que el primer aspecto de la educación popular se manifiesta como una posibilidad de “promover procesos de construcción colectiva e intercambio de saberes y conocimientos de los sectores vulnerables” (Carbonari, 2010: 84) en derechos humanos. A partir de las ideas de este autor, la EDH se entiende como fundamento y punto de partida de la acción política y organizativa que fortalece las luchas sociales, establece derechos y participación, a la vez que afirma identidades.

Acerca de la segunda línea de acción del PNEDH respecto de la educación no formal (como un proceso de participación en acciones colectivas, cuyo fundamento es la ciudadanía democrática), como afirma Carbonari (2010), ésta cobra relevancia, especialmente, en tanto que subraya la dimensión política y organizativa de la EDH. De esta forma, la práctica docente y el proceso de aprendizaje en DH constituyen estrategias que determinan el qué y el cómo de la educación no formal.

El siguiente eje del PNEDH, que orienta posibles acciones vinculantes entre la EDH y la conducta y formación de los profesionales del poder judicial y cuerpos y fuerzas de seguridad, se concibe bajo la idea de que las referidas estructuras del Estado deben comprender el concepto de EDH a partir del cual actúan diariamente. Se enfatiza la premisa de que son dichas estructuras las responsables de la consolidación y fomento —incluso en términos del imaginario social— de actividades encaminadas a la afirmación de ejercicios democráticos y ciudadanos comprometidos con el significado y propósito de los derechos humanos.

El PNEDH señala que, para el establecimiento de este modelo, es crucial que se consoliden y fundamenten las nociones de seguridad pública y justicia, debido al valor semántico que tienen los derechos humanos para la pacificación social y la superación de los diferentes conflictos y procesos de exclusión. Según Balestreri (2010), es una tarea difícil pensar en otras perspectivas para estos campos a partir de la EDH, así como reformular tales áreas y los preceptos de violencia que los definen. Además, la “politicidad”, traducida y gestionada por la EDH en el ámbito de justicia y seguridad, establece valores fundamentales que pueden orientar el desempeño profesional de estos sujetos.

El último eje de acción que plantea el PNEDH comprende la relación entre la educación y los medios de comunicación, ya sea

⁸ Cabe destacar la importante contribución de los proyectos de extensión universitaria, fuertemente presentes en la historia de los derechos humanos en Brasil. A partir de estas experiencias, así como en el diálogo con la sociedad, la educación superior intensificó —y sigue haciéndolo— un acercamiento vivo y pujante con la idea de ciudadanía.

como dispositivo de información o como instrumento en el proceso educativo. El documento establece un esquema de directrices que se presentan como elementos estratégicos para la “construcción de una sociedad fundada en una cultura democrática, solidaria, basada en los derechos humanos y la justicia social” (Gobierno de Brasil, 2006: 53).

Livianu (2009) se aproxima a la perspectiva interpretada por el PNEDH al problematizar a los medios como un rasgo político y académico en derechos humanos, y los ubica como un “elemento mediador” de los procesos informativos y de formación educativa. La EDH destaca, en este eje, la responsabilidad de los medios de cooperar para reorientar el tratamiento mediático sobre los DH, en el sentido de fortalecer espacios de información que asuman “una postura favorable a la no violencia y de respeto a los derechos humanos” (Gobierno de Brasil, 2006: 54).⁹

Los fundamentos y perspectivas que asumen los procesos educativos y humanistas con respecto a la acción de los medios de comunicación determinan no solamente el derecho “a la libertad de expresión y opinión”, sino, sobre todo, a que tal derecho humano se dé con el fin de difundir “contenidos que valoren la ciudadanía, reconozcan las diferencias y promuevan la diversidad cultural” (Gobierno de Brasil, 2006: 54). A grandes rasgos, la EDH en el universo mediático reitera la búsqueda de un lenguaje que colabore para la formación de identidades en la diversidad y que rompa con los estereotipos violentos y los prejuicios contenidos en mensajes sensacionalistas o falsos.

DIRECTRICES NACIONALES PARA LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: MAGNITUD E INTERSECCIONALIDAD

La interseccionalidad articulada para la construcción de un plan de trabajo en beneficio de la EDH alcanzó su ápice en 2012, con la aprobación de las “Directrices nacionales para la educación en derechos humanos” (DNEDH), por el Ministerio de Educación. Las DNEDH, dado su carácter obligatorio, tienen como objetivo definir las recomendaciones para el cumplimiento y funcionalidad de la EDH en todos los niveles de la enseñanza (Gobierno de Brasil, 2012; 2013).¹⁰

Las directrices se organizan a partir de la idea de que es en la vivencia del ámbito educativo, en la armonía entre las teorías puestas en práctica y los saberes problematizados por la experiencia, donde es posible consolidar un clima propicio para la consolidación de los valores y las distintas expresiones, así como el establecimiento de la alteridad. Del mismo modo, el documento también destaca el desafío de recomendar y ejercer metodologías educativas a partir del plan de estudios, proyectos pedagógicos y la propia gestión de la enseñanza (Gobierno de Brasil, 2012).

La difusión de principios y métodos basados en las directrices sugiere la consideración de algunos principios fundamentales, como: a) dignidad humana; b) igualdad de derechos; c) reconocimiento y valoración de las diferencias y diversidades; d) laicidad del Estado; e) democracia en la educación; f) transversalidad, experiencia y globalidad; y g) sostenibilidad socioambiental.

⁹ Por el contrario, lo que se ha observado en Brasil con relación a la conducta de los medios de comunicación, especialmente en la televisión, coincide con un auténtico y generalizado menosprecio a los derechos humanos. Hay una adopción recurrente y creciente de lenguajes y posturas que otorgan aún más sentido a las diversas formas de violencia y desdén a los derechos fundamentales. No hay preocupación por fomentar una perspectiva emancipadora del pensamiento social y colectivo.

¹⁰ Esta fue, en los últimos años, una práctica frecuente por parte del Consejo Nacional de Educación: proponer directrices para la instrumentación de diversos temas en las diferentes áreas de la enseñanza.

El Dictamen No. 8/2012 del Consejo Nacional de Educación, órgano integrante del Ministerio de Educación brasileño, demuestra la importancia de que las instituciones de enseñanza incorporen a la formación educativa los principios establecidos en las DNEDH. Sin embargo, al mismo tiempo, no se caracterizan por ser reglas rígidas y limitadas en sí mismas, es decir, permiten que la comunidad escolar adapte sus propuestas a la directriz y, en consecuencia, a cada realidad.

Las DNEDH determinan que las estrategias y los espacios deliberativos deben incorporar métodos participativos de construcción activa y colectiva sobre la transversalidad de la EDH, tanto en la creación de proyectos políticos pedagógicos, reglamentos escolares, planes de desarrollo institucional, programas de cursos de formación en instituciones de educación superior; como en los materiales didácticos, modelos de enseñanza, investigación y extensión; así como en los tipos de gestión y procesos de evaluación (Gobierno de Brasil, 2012).

En las DNEDH se muestra una especial preocupación por la formación para la vida y la convivencia (Art. 5º). Tal propósito emerge como una realidad y un proceso vinculado a una “educación para el cambio y la transformación social” (Art. 3º) (Gobierno de Brasil, 2012: 20). En otras palabras, se trata de la capacidad que tiene la institución educativa de contribuir para que “...el sujeto pueda realizar una nueva interpretación de su existencia, liberándose de las transgresiones y prejuicios que permean sobre su entorno, como, por ejemplo, las desigualdades, la violencia y la discriminación” (Gobierno de Brasil, 2013: 22).

Es desde este enfoque que la integración de los preceptos vinculados a la EDH en el plan de estudios de la enseñanza básica y la educación superior se vislumbra como una alternativa para conducir a la persona en formación al reconocimiento de sí misma como alguien capaz de incidir en la “modificación de la mentalidad de su grupo y como generador de los ideales humanos” (Gobierno de Brasil,

2013: 19). Es a partir de los principios asociados a los derechos humanos que el citado documento reafirma el ámbito educativo como un lugar propicio para el surgimiento de actitudes propositivas y que amplía la capacidad de analizar, intervenir y ponderar la realidad de acuerdo con los parámetros del humanismo.

Las directrices muestran los caminos para una educación política que dialoga con la participación social, empoderadora de derechos y emancipadora. La lectura transversal del dictamen que instituye las DNEDH expone que el fortalecimiento de uno mismo y de terceros está en el centro de la propuesta metodológica del documento. Al fin y al cabo, es indispensable que los centros de formación contribuyan al autoconocimiento, así como al reconocimiento de las responsabilidades de cada ciudadano y, principalmente, del compromiso individual y colectivo con los grupos sociales marginados.

Esta propuesta de considerar los derechos humanos como principios transformadores y transversales a la realidad de las personas hace referencia a un conjunto de argumentos para escuelas y docentes sobre la aplicación, reconocimiento y búsqueda de otros ideales propuestos en la filosofía de la EDH y en las experiencias individuales y colectivas de lucha realizadas a través del diálogo en el mundo. En definitiva, el objetivo principal de la EDH es la formación ética, crítica y política.

En tal sentido, las directrices ponderan un escenario en el que: “...el recinto escolar es un lugar de afirmación de valores, actitudes y prácticas sociales que, en todo momento y en cualquier situación, preservan la cultura de vivir el respeto a los derechos humanos” (Gobierno de Brasil, 2013: 45); la EDH, por lo tanto, es decisiva para la creación de una mentalidad universal de derechos humanos, responsable de estimular el reconocimiento y la valoración de la diversidad. Tal dinámica requiere que el proceso de enseñanza culmine en la mejora continua de los profesionales de la educación, especialmente los gestores, “con la

finalidad de encontrar oportunidades, áreas y entornos donde sea posible aplicar e introducir los principios y aspectos contenidos en las DNEHD” (Gobierno de Brasil, 2013: 46).

El “hacer” con el mundo se convierte, por lo tanto, en parte del proceso de reafirmación permanente de estos derechos como pilares básicos de la democracia y la ética. En síntesis, la EDH, en cuanto a lo dispuesto en las DNEHD, expresa un enfoque holístico, basado en el ejercicio de los derechos, imbricado en los quehaceres del docente en colaboración con la organización y la dinámica pedagógica.

EL BOLSONARISMO Y EL INICIO DEL PROCESO DE DESINSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDH EN BRASIL

Los discursos nazifascistas de la extrema derecha entraron en la escena del debate público a partir del golpe jurídico parlamentario, empresarial y mediático de 2016, disfrazado de *impeachment*, que destituyó del poder, sin prueba alguna de delito de responsabilidad fiscal, a la presidenta legítimamente electa Dilma Rousseff. Este golpe se realizó, principalmente, a partir de la difusión de noticias falsas (*fake news*). El despliegue de la mencionada ola conservadora culminó con la elección a la presidencia de Brasil, en 2018, de un político de extrema derecha. Desde ese momento, Jair Bolsonaro sirvió a los intereses ultraneoliberales, conservadores y neopentecostales de grupos que lo apoyan y actúan para colocar como aspectos estructurales la intervención de las iglesias y los militares en la organización del Estado, el flujo de recursos públicos a las élites rentistas, la privatización de los sistemas de salud y educación, así como la persecución de los movimientos sociales, entre otros.

Sin embargo, antes de analizar el inicio del proceso de desinstitucionalización de la EDH es importante mostrar el contexto que

permitió el surgimiento de la extrema derecha en el país, un fenómeno nuevo que apareció después de la vuelta a la democracia.

El contexto del surgimiento de la extrema derecha en Brasil

Las tradiciones autoritarias marcan la historia de la sociedad brasileña. Alimentadas por una herencia colonial, esclavista y una fuerte jerarquía social, dichas tradiciones indican la existencia de un autoritarismo socialmente implantado (O'Donnell, 1997) que, a lo largo de los años posteriores al retorno de la democracia, después de la última dictadura militar, ha posibilitado la persistencia de graves violaciones de los derechos humanos (Cardia, 1999).

A la inexistente depuración del aparato militar y cuerpos de seguridad del Estado, se sumó la incapacidad de los sucesivos gobiernos civiles, a partir de 1985, de romper con este legado totalitario, que se mantuvo en la Constitución de 1988. Así mismo, la falta de control sobre las agencias del orden público garantizó la vigencia de lo que Pinheiro (1991) llamó un régimen paralelo de excepción, en el que las actividades autoritarias de dichas fuerzas imperaron dentro del terreno democrático. Lo anterior revela el carácter disyuntivo de la democracia del país, que permitió la coexistencia de instituciones democráticas junto a graves violaciones de derechos (Caldeira, 2000), además de crear una baja adhesión de la población al régimen democrático.¹¹

Aun así, durante los gobiernos de centro-derecha —y en especial los de centroizquierda— hubo un cierto acomodo de las tradiciones autoritarias. Es necesario indicar que nunca se había dado que gobiernos de extrema derecha enfrentaran una constitución con un marco normativo institucional en materia de derechos humanos y de EDH que incluía, además, ciertos avances en políticas sociales.

Por lo tanto, para comprender cómo se llegó al régimen bolsonarista es necesario

¹¹ Según los datos de Latinobarómetro de 2018, el apoyo a la democracia en Brasil cayó de 47 por ciento en 2008 a 34 por ciento en 2018, y el nivel de satisfacción con la democracia disminuyó de 49 por ciento en 2010 a 9 por ciento en 2018.

echar una mirada a las condiciones sociopolíticas que ocurrieron entre 2013 y 2018, y que hicieron posible la ascensión de dicho régimen en Brasil. Nos referimos a circunstancias que permitieron el avance de un conjunto de discursos antidemocráticos,¹² articulados por diferentes representantes sociales que amparan esta ideología.

En 2013 se realizaron las “jornadas de junio”, manifestaciones que comenzaron en São Paulo y se extendieron a otras ciudades del país contra el aumento del precio del transporte público. Los “nuevos” movimientos de derecha¹³ se apropiaron de estos eventos: borraron su significado inicial y comenzaron a usarlos para desestabilizar al gobierno federal (en este momento ya se propugnaba el *impeachment* de la presidenta o un golpe militar). Éste fue el inicio de una estrategia que duró hasta 2016, apoyada ampliamente por diversos sectores y por los medios de comunicación. A este respecto, Solano (2018) sostiene que es este contexto nacional, surgido a partir de 2013, el responsable de acelerar y fomentar la actuación de los neoconservadores y la derecha radical.

Es posible destacar dos acontecimientos en las elecciones presidenciales de 2014: la ruptura del consenso sobre los resultados electorales debido al cuestionamiento del candidato derrotado sobre la reelección de la presidenta Dilma Rousseff y que presentó ante la justicia electoral (Tribunal Electoral), algo inédito durante la etapa democrática en Brasil; y el inicio de la operación Lava Jato (*car wash*/autolavado),

supuestamente creada para investigar casos de corrupción, pero cuyos verdaderos propósitos se confirmarían en 2016 y luego en 2018.

En el periodo de 2015 a 2016 continuaron las acciones en las calles y en el Congreso Nacional para desestabilizar al gobierno,¹⁴ a lo que se sumó la omisión, y simultáneamente la intervención del poder judicial. El resultado de este conjunto de incidentes articulados fue el golpe en 2016 que, a juicio de Solano (2018), representó una amplia fractura social que provocó un colapso en las formas de sociabilidad y generó desconfianza en la política y las instituciones, todo lo cual hizo posible el surgimiento del bolsonarismo.

La etapa posterior al golpe (2016-2018), resultado del *impeachment* contra la presidenta Rousseff, está marcada por una ofensiva para la consolidación del bolsonarismo y la adopción de medidas ultraneoliberales y de revocación de derechos, tales como la reforma laboral y el congelamiento del gasto público por 20 años.

Durante las elecciones de 2018, una serie de factores contribuyeron al resultado favorable a Bolsonaro: como se mencionó líneas arriba, la omisión —y al mismo tiempo la injerencia— del poder judicial, marcadas por la estrecha relación entre miembros del poder judicial y grupos empresariales, en especial la operación Lava Jato; el apoyo de las iglesias a ese candidato; el cambio de postura del mercado financiero, que también estuvo de su lado; la intensificación del discurso de odio y las noticias falsas (*fake news*), incluyendo su

¹² Tales discursos son: una alocución moral y cristiana que evoluciona hacia un fundamentalismo religioso; una declaración de orden que es militarista y autoritaria; una (falsa) oratoria anticorrupción; una proclama contra el comunismo (que en el fondo es una proclama contra el Partido del Trabajo); un discurso de criminalización de los movimientos sociales; un programa neoliberal de revocación de derechos y de privatizaciones; un lenguaje de odio; y noticias falsas (*fake news*).

¹³ El auge y organización de estos movimientos, como el Movimiento Brasil Libre, así como también de entidades como el Instituto Milenium, forman parte del proyecto de giro a la derecha en la política latinoamericana, financiados por Atlas Network, una red formada por 500 organizaciones que operan en 100 países, 82 de las cuales están en América Latina y que sufraga el gobierno de Estados Unidos (“Esfera de influencia: como os libertários...”, 2017). Esta ofensiva se ha utilizado para desmantelar a gobiernos progresistas en la región mediante prácticas sistemáticas de *lawfare* y guerra híbrida.

¹⁴ Aunque el gobierno federal cometió varios errores en nombre de una supuesta gobernabilidad, ninguno de ellos que, cabe destacar, ya habían sido cometidos por otros partidos, había generado un amplio rechazo de la población ni derrocado a gobiernos anteriores.

divulgación en las redes sociales; la difusión de mensajes masivos (ilegales) por WhatsApp y la financiación no declarada para su campaña electoral, entre otros.

Cabe agregar otra serie de elementos en medio del escenario 2013-2018: la atomización partidaria y de la matriz política conservadora existente en el país; la reconfiguración social, como consecuencia de la inclusión social (a través del consumo); la entrada de iglesias evangélicas, principalmente en las periferias de los centros urbanos (Solano, 2018), así como el presidencialismo de coalición, la ruptura del sistema de alianzas y la actuación de sectores que se beneficiaron de la crisis y pasaron a apoyar el proyecto político bolsonarista (Petrarca, 2021).

Por ello, Petrarca afirma que “este conjunto de factores generó una oportunidad para que Bolsonaro llegara al poder” (Petrarca, 2021: 350),¹⁵ al tiempo que “acercó a las fuerzas del conservadurismo brasileño que se encontraban dispersas” (Petrarca, 2021: 368).¹⁶

La desinstitucionalización de la EDH

Con el ascenso de la extrema derecha, los fundamentos antidemocráticos, conservadores, autocráticos y personalistas del bolsonarismo supusieron la destrucción de los espacios participativos y deliberativos existentes en las diversas instancias del Estado. De esta forma, con la engañosa justificación de racionalizar la maquinaria pública, el poder ejecutivo suprimió arbitrariamente los órganos colegiados

establecidos en el ámbito gubernamental como una forma de hacer inviable la organización y participación de la sociedad civil en la reflexión de cuestiones que, por lo general, eran los objetivos políticos y del discurso violento, antidemocrático y antiderechos humanos de Bolsonaro. Un diálogo que, a pesar de estar mal articulado gramaticalmente y de utilizar expresiones incompatibles con el cargo público, derivaba de una lógica que expresaba el proyecto de gobernanza de la extrema derecha.

A este respecto, el Decreto No. 9.759/2019, publicado en la edición especial del *Diario Oficial* del 11 de abril de 2019, autorizó el cese de varios órganos colegiados y estableció nuevas directrices y numerosas limitaciones al funcionamiento de recintos de esta naturaleza dentro de la esfera de la administración pública federal. Consecuentemente, varias comisiones, comités y consejos encargados de debatir y ayudar a la construcción de un plan de trabajo en asuntos relacionados con derechos humanos, cultura y arte, pueblos indígenas y tradicionales, población negra, LGBTQIA+, indigentes, del ámbito rural, personas mayores e individuos con discapacidad, entre otros,¹⁷ fueron suprimidos mediante resoluciones de los diferentes ministerios.

Como resultado de lo anterior, a través de la Resolución No. 2046, de 15 de agosto de 2019, el Ministerio de la Mujer, la Familia y los Derechos Humanos disolvió el Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos, y con ello

¹⁵ Para Petrarca, tres movimientos contribuyeron a ello: las manifestaciones de 2013, el estallido de la operación Lava Jato en 2014 y el golpe de 2016 que acabó con la posibilidad de pactos entre bloques divergentes. Para el autor, esto generó un vacío de liderazgo y potenció el antipetismo y el sentimiento antisistema.

¹⁶ Estas fuerzas, según Petrarca, eran: la burguesía financiera, segmentos de la alta burguesía mercantil e industrial, un sector importante del agonegocio, las fuerzas armadas, el lavajatismo, el olavismo y los grupos evangélicos. El olavismo es el movimiento de extrema derecha vinculado a Olavo de Carvalho, una figura que ganó notoriedad a partir de su presencia en Internet y cuyo discurso influyó en gran parte de los ideales enarbolados por los seguidores de Jair Bolsonaro. Este discurso coincide con la exaltación de ideas neofascistas, la necropolítica, el antifeminismo y el protestantismo, así como con la defensa de formas militarizadas de gobierno.

¹⁷ Se extinguieron: la Comisión Técnica Nacional de Diversidad para temas relacionados con la Educación de los Afrobrasileños, el Comité Intersectorial de Seguimiento y Monitoreo de la Política Nacional para las Personas en Situación de Indigencia, el Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos, el Consejo Nacional de Lucha contra la Discriminación y Promoción de los Derechos LGBT, el Consejo Nacional para el Desarrollo Sostenible de los Pueblos y Comunidades Tradicionales, el Consejo Nacional de los Derechos de las Personas Mayores, el Consejo Nacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, el Consejo Nacional de la Educación Escolar Indígena, el Consejo Nacional de Población y Desarrollo, la Comisión Nacional para la Erradicación del Trabajo Esclavo y el Consejo Superior de Cine, entre otros.

se intensificó la hoja de ruta para la desinstitucionalización de la EDH. A pesar de la decisión del Supremo Tribunal Federal (STF) de otorgar una medida cautelar para suspender parcialmente dicho decreto después de que el Partido de los Trabajadores (PT) interpusiera una acción judicial, solamente los órganos creados por ley quedaron protegidos de la embestida bolsonarista, no siendo éste el caso del CNEDH.

En este debate, ¿qué cuestiones y temas estaban en disputa y comprometidos? Se trata del desmantelamiento completo del plan de trabajo elaborado entre los años 2003 y 2019 para la EDH. Los métodos instituidos por el gobierno buscaron la desarticulación de los movimientos sociales para imposibilitar la participación democrática de la población en los espacios deliberativos y, sobre todo, para difundir y expandir la institucionalización del proyecto conservador y neopentecostal (Dourado, 2019; Oliveira, 2020). Para ello, el bolsonarismo contó con la acción gubernamental de personas como la ministra de la Mujer, la Familia y los Derechos Humanos y la pastora evangélica Damares Alves para la prohibición de todo lo relacionado con la formación en derechos humanos y la diversidad.

La extinción de la CNEDH configura un conjunto más amplio de declaraciones y políticas lideradas principalmente por los Ministerios de la Mujer, Familia y los Derechos Humanos y el Ministerio de Educación en temas como el plan de acción antigénero, la democracia racial (es decir, la idea de que no hay distinción entre la violencia que se ejerce contra los blancos respecto de la que se ejerce en contra de los negros), la evangelización de la sexualidad infantil y juvenil, la destrucción de la cultura y vida de los pueblos indígenas, la persecución a los movimientos sociales urbanos y rurales, la privatización de la educación superior y la subordinación de la educación básica al capital financiero. Con este panorama, la inobservancia de la hoja de ruta en favor de los derechos humanos y la ciudadanía activa, que hasta entonces era desarrollada por la desaparecida

CNEDH, impulsó las acepciones autoritarias, el sentimiento antiestatal, la orientación antisistema (*antiestablishment*, exclusivamente en la oratoria) y una lógica de violencia (Costa, 2018; Domingues, 2017), las cuales fueron efectivamente desarrolladas, coordinadas y aplicadas.

Como hemos visto, el proceso de desinstitucionalización de la EDH se incluyó en el universo de la política de privatizaciones y de mercantilización de la educación del bolsonarismo (Santos *et al.*, 2020). El espacio dejado por la CNEDH coincidió con la divulgación creciente de imágenes y discursos proclives al olvido de las luchas históricas a favor de los derechos humanos y, en particular, al apoyo a los retrocesos democráticos y la pérdida de derechos, así como al resurgimiento de una legislación que desestimó la diversidad y la autonomía de las instituciones y los actores públicos.

Simbólicamente, el abandono del plan de trabajo institucional sobre la EDH por parte del Estado brasileño tuvo impactos negativos en la producción de subjetividades e identidades, individuales y colectivas, que pudieran construir prácticas, declaraciones y posturas de enfrentamiento a la exclusión social y de impulso de la ciudadanía a partir de la educación. Para el movimiento bolsonarista, la extinción de espacios deliberativos como la CNEDH funcionó como una suerte de entramado institucional que intentaba otorgar algún estatus de validez a las infundadas y frágiles tendencias políticas e ideológicas desde las cuales actuaban los representantes de ese gobierno.

Para el conservadurismo que predica el bolsonarismo, únicamente la inoperancia institucional sería capaz de impedir las críticas al actual plan de acción ultraconservador sobre la educación, y garantizaría un mínimo de capilaridad a este proyecto. La estrategia en cuestión se corrobora con los ataques a universidades e instituciones de ciencia y tecnología públicas, así como en la difusión de mensajes falsos que relacionaban la formación para los derechos humanos con el comunismo y los movimientos de izquierda, los cuales

supuestamente atentan contra la familia y la religión.

Por esta razón, la desinstitucionalización de la EDH, sin lugar a duda, tuvo consecuencias directas sobre la práctica docente, fuertemente monitoreada por grupos conservadores,¹⁸ así como implicaciones para la investigación y la producción de conocimiento¹⁹ en cuestiones que abordan la formación en diversidad, habida cuenta de la vigilancia y fiscalización del bolsionarismo sobre estos aspectos. Esta postura fue construyendo el imaginario social de que algunos temas significativos de las ciencias humanas y sociales no debían ser financiados por agencias de desarrollo; es el caso, por ejemplo, de la intensa maniobra de noticias falsas que propagaba la inutilidad de los sondeos y encuestas, y que afirmaba que los planteamientos en el campo de la diversidad imponen una “ideología de género”, así como que las universidades públicas fomentan el adoctrinamiento de los estudiantes.

En el núcleo de la “guerra cultural” encubierta y viabilizada por el conservadurismo, el bolsionarismo desinstitucionalizó la EDH como parte de un proyecto centrado esencialmente en refundar la educación desde la perspectiva de la autocracia, la negación de la diversidad humana, la mercantilización del saber y el utilitarismo de la formación humana en consonancia con las reglas neoliberales del mercado.

Por consiguiente, con la desactivación de la CNEDH, la coordinación entre educación, democracia, ciudadanía, ética y derechos humanos —elementos primordiales para la formación en el respeto de la diversidad, manifestada desde el PNEHD y las directrices— quedó debilitada y relegada a los compromisos

personales de profesionales comprometidos con la temática en escuelas, universidades y otros espacios no formales.

CONSIDERACIONES FINALES

La desinstitucionalización de la EDH en Brasil comprometió la difusión de prácticas y políticas encaminadas a afianzar la idea de diferencia —no de diferenciación— en los distintos niveles de la formación educativa; así mismo, intensificó el compromiso de los actores no estatales y de la sociedad con la divulgación del discurso de la inclusión, la lucha por derechos y el reconocimiento de los colectivos más vulnerables como antítesis del bolsonarismo.

Hacia la etapa final del mandato de Bolsonaro, cuando se terminó de escribir este artículo, considerábamos que el gobierno bolsonarista, con base en sus prácticas y políticas, intensificaría el plan de trabajo dirigido a la exclusión total de la temática y las cuestiones relacionadas con los derechos humanos, especialmente en el ámbito educativo. La negación de que hay una diversidad de formas de vida, subjetividades y experiencias que necesitan ser garantizadas y visibilizadas habría de ser, seguramente, el punto principal del avance de la lógica cristiana, conservadora y neoliberal en la omisión de temas relacionados con la formación en diversidad.

En síntesis, entendemos que el asunto prioritario generado por el cese de la CNEDH consistió en el cuestionamiento de las estrategias que pueden impulsarse en torno a la idea de diferencia de un modo legítimo y central, particularmente en contextos no formales. Naturalmente, los modelos hegemónicos del

¹⁸ En Brasil, el Movimiento Escola sem Partido (Movimiento Escuela Sin Partido) se adueñó de los debates sobre educación, democracia, ciudadanía, libertad de cátedra y autonomía docente. En definitiva, los profesionales fueron el centro de linchamientos virtuales por parte de grupos que pregonan y propagan la supuesta exención ideológica en la práctica educativa. El movimiento en cuestión, que cuenta con el apoyo directo del bolsonarismo, subvierte y criminaliza los derechos a la educación y la libertad de cátedra, especialmente a través de discursos enmascarados por convicciones religiosas, autoritarias y acriticas (Silva y da Silva Cardoso, 2019).

¹⁹ Son ejemplos de esta situación los sucesivos recortes de recursos de las agencias de desarrollo a la ciencia relacionados con los criterios de distribución organizados ideológicamente, así como los cortes en las becas de posgrado e iniciación científica. Están en disputa las condiciones y viabilidad de producir conocimiento crítico y mantener una investigación y formación de calidad, especialmente en el campo de las Ciencias Humanas y Sociales.

bolsonarismo se nutrieron de argumentos que desprecian la diversidad humana y, en ese sentido, el cumplimiento de la EDH debe asumir el desafío de consolidar la idea de que la diferencia debe ser un vector para la acción política.

El proyecto de igualdad en la diferencia, instituido por las acciones de la CNEDH, no fue ignorado con su desaparición; siguió siendo estimulado, implícita y explícitamente, por grupos y sujetos que forjaron alternativas de pensamiento y crítica para la crisis institucional vivida en el contexto brasileño. En ese ambiente, la educación en derechos humanos asumió la condición de catalizador y pilar esencial de la movilización social. Constituyó un espacio de resistencia, de futuro (Cardoso, 2018) y lucha contra el autoritarismo que se había instalado en Brasil.

En la actualidad, tras la elección del presidente Lula, el escenario que hemos mostrado a lo largo del texto se ha modificado fuertemente. Los Ministerios de Derechos Humanos y Ciudadanía, de la Mujer, de Educación, Desarrollo y Asistencia Social, de la Familia y

Combate al Hambre, y los inéditos Ministerios de Pueblos Indígenas e Igualdad Racial han reconstruido la agenda vinculada a la educación en derechos humanos de forma articulada y transversal.

En particular, la agenda desarrollada con el inicio del gobierno del presidente Lula ha tenido como objetivo reconstruir los órganos de participación popular, ya que está buscando aproximarse nuevamente con los movimientos sociales, además de lanzar convocatorias públicas destinadas a la formación para la diversidad y, sobre todo, mediante la financiación de proyectos y acciones que restablezcan la importancia de la educación en derechos humanos en las esferas formal y no formal.

El gran desafío de la EDH reside, cada vez más, en la deconstrucción de los binarismos vacíos (“nosotros/ellos”, “universal/particular” y “hegemónico/subalterno”) que fueron diseñados como idea fuerza del bolsonarismo a partir de la mera diferenciación y/o exclusión de determinados grupos y sujetos, para evitar su regreso.

REFERENCIAS

- BALESTRERI, Ricardo (2010), “Agentes da manutenção ou construtores da transformação? A educação em direitos humanos e o protagonismo social dos profissionais de segurança pública”, en Aida Maria Monteiro Silva y Celma Tavares (eds.), *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*, São Paulo, Cortez, pp. 111-128.
- BENEVIDES, Maria Vitória (1991), *A cidadania ativa*, São Paulo, Ática.
- BENEVIDES, Maria Vitória (1996), “Educação para a democracia”, *Lua Nova*, núm. 38, pp. 223-237. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451996000200011>
- CALDEIRA, Teresa (2000), *Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*, São Paulo, Edusp.
- CANDAU, Vera (2007), “Educação em direitos humanos: desafios atuais”, en Rosa Silveira, Adelaide Dias, Lúcia Ferreira, Maria Luíza Feitosa y Maria Nazaré Zenaide (orgs.), *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*, João Pessoa, EDUFPB, pp. 339-412.
- CARBONARI, Paulo (2010), “Educação popular em direitos humanos: aproximações e comentários ao PNEDH”, en Aida Maria Monteiro Silva y Celma Tavares (eds.), *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*, São Paulo, Cortez, pp. 84-110.
- CARDIA, Nancy (1999), “Transições políticas: continuidades e rupturas, autoritarismo e democracia – os desafios para a consolidação democrática”, en Paulo Sérgio Pinheiro, Sérgio Adorno y Nancy Cardia (eds.), *Continuidade Autoritária e Construção da Democracia*, São Paulo, USP-Núcleo de Estudos da Violência, pp. 11-19.
- CARDOSO, Fernando da Silva (2018), “Introdução”, en Fernando da Silva Cardoso (ed.), *Direitos humanos: reflexões a partir da arte, gênero(s) e movimentos sociais*, Maringá, Viseu, pp. 4-9.
- COSTA, Sérgio (2018), “Estrutura social e crise política no Brasil”, *Dados*, vol. 61, núm. 4, pp. 499-533. DOI: <https://doi.org/10.1590/001152582018166>
- COSTA, Gustavo, Fernando da Silva Cardoso y Gabriela Cavalcanti (2015), “Violações de Direitos Humanos no Brasil: notas a partir do 5º

- Relatório Nacional de Direitos Humanos”, *Prisma Jurídico*, vol. 14, núm. 2, pp. 195-217, en: <https://periodicos.uninove.br/prisma/article/view/4935> (consulta: 12 de abril de 2022).
- DOMINGUES, João Maurício (2017), “Crise da república e possibilidades de futuro”, *Ciência & Saúde Coletiva*, vol. 22, núm. 6, pp. 1747-1758. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232017226.02472017>
- DOURADO, Luiz Fernandes (2019), “Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências”, *Educação e Sociedade*, vol. 40, e0224639. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019224639>
- “Esfera de influência: como os libertários americanos estão reinventando a política latino-americana” (2017, 11 de agosto), *The Intercept Brasil*, en: <https://theintercept.com/2017/08/11/esfera-de-influencia-como-os-libertarios-americanos-estao-reinventando-a-politica-latino-americana/> (consulta: 12 de abril de 2021).
- Gobierno de Brasil (2003), Portaria No. 98, de 9 de julio de 2003, Brasília, Instituto o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, Secretaria Especial de Derechos Humanos.
- Gobierno de Brasil-Presidencia de la República-Secretaría de Derechos Humanos (2006), *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*, Brasília, Secretaría de Derechos Humanos de la Presidencia de la República-Ministerio de Educación/Ministerio de Justicia.
- Gobierno de Brasil-Ministerio de Educación (2010), *Orientações para a implementação da educação em direitos humanos na educação básica*, Brasília, Ministerio de Educación-Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad.
- Gobierno de Brasil-Ministerio de Educación (2012), Parecer CP/CNE No. 08/2012 - “Diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos”, Brasília, Ministerio de Educación, Consejo Nacional de Educación.
- Gobierno de Brasil-Presidencia de la República-Secretaría de Derechos Humanos (2013), *Educação em direitos humanos: diretrizes nacionais*, Brasília, Secretaría de Derechos Humanos de la Presidencia de la República, Coordinación General de Educación.
- Latinobarómetro (2019), *Informe 2018*, Santiago de Chile, Corporación Latinobarómetro, en: <https://www.latinobarometro.org/lat.jsp> (consulta: 10 de abril de 2021).
- LIVIANU, Roberto (2009), “Mídia e cidadania”, en Roberto Livianu (ed.), *Justiça, cidadania e democracia*, Río de Janeiro, Centro Edelstein de Pesquisa Social, pp. 202-212.
- MAGENDZO, Abraham (2006), *Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy*, Santiago de Chile, LOM Ediciones.
- O’DONNELL, Guillermo (1997), *Contrapuntos: ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*, Buenos Aires, Paidós.
- OLIVEIRA, Fábio (2020), “Governo Bolsonaro e o apoio religioso como bandeira política”, *Revista Brasileira de História das Religiões*, vol. 13, núm. 37, pp. 137-160. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhranpub.v13i37.52231>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1948), *Declaración Universal dos Direitos Humanos*, Resolución 217 A (III), Nueva York, Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2008), *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*, París, UNESCO.
- PETRARCA, Fernanda (2021), “Uma Janela no Tempo: a ascensão do Bolsonarismo no Brasil”, *Revista Tomo*, núm. 38, pp. 339-371. DOI: <https://doi.org/10.21669/tomo.vi38.14356>
- PINHEIRO, Paulo Sérgio (1991), “Autoritarismo e transição”, *Revista da USP*, núm. 9, marzo-mayo, pp. 45-56. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i9p45-56>
- RAMÍREZ, Gloria (2007), “Avances y retrocesos de la educación en derechos humanos ante la globalización y los derechos humanos emergentes”, en Gloria Ramírez (ed.), *La educación superior en derechos humanos: una contribución a la democracia*, México, UNAM-Cátedra UNESCO de Derechos Humanos.
- SACAVINO, Suzana (2007), “Direito humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as?”, en Rosa Silveira, Adelaide Dias, Lúcia Ferreira, Maria Luíza Feitosa y Maria Nazaré Zeinaide (orgs.), *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*, João Pessoa, EDUEPB, pp. 457-468.
- SANTOS, Maria Rosimary, Ricardo Musse y Afrânio Mendes Catani (2020), “Desconstituindo a educação superior, os direitos humanos e a produção científica: o bolsonarismo em ação”, *Revista Eletrônica de Educação*, vol. 14, e4563135. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271994563>
- SILVA, Aida Maria Monteiro (2000), *Escola pública e formação da cidadania: possibilidades e limites*, Tesis de Doctorado, Repositório Institucional da Universidade de São Paulo, Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, en: <https://docplayer.com.br/4385173-Aidamaria-monteiro-silva-escola-publica-e-a-formacao-da-cidadania-possibilidades-e-limites.html> (consulta: 10 de marzo de 2021).
- SILVA, Camylla Galindo y Fernando da Silva Cardoso (2019), “Lições sobre democracia e cidadania a partir da análise do Movimento Escola Sem Partido”, *Revista Direito em Debate*, vol. 27, núm. 50, pp. 164-182. DOI: <https://doi.org/10.21527/2176-6622.2018.50.164-182>

- SOLANO, Esther (2018), “Crise da Democracia e extremismos de direita”, *Análise*, núm. 42, pp. 1-29, en: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/14508.pdf> (consulta: 20 de abril de 2021).
- VIOLA, Solon (2010), “Políticas de educação em direitos humanos”, en Aida Maria Monteiro Silva e Celma Tavares (eds.), *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*, São Paulo, Cortez, pp. 15-40.
- ZENAIDE, Maria Nazaré (2010), “Os desafios da educação em direitos humanos no ensino superior”, en Aida Maria Monteiro Silva y Celma Tavares (eds.), *Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos*, São Paulo, Cortez, pp. 64-83.
- ZENAIDE, Maria Nazaré, Lúcia Ferreira y Giuseppe Tosi (2012), “Os direitos humanos na educação superior no Brasil: história, tendências e desafios”, ponencia presentada en el 7º Encontro Anual de la ANDHEP, Curitiba, 2 al 5 de marzo de 2012, en: <https://www.unijales.edu.br/library/downebook/id:1562> (consulta: 14 de febrero de 2021).