

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE LISBOA
VOL. 06 • ISSUE 1 • 2018

SYMPHUS

JOURNAL OF EDUCATION VOL.6



ISSN: 2182-9640



SISYPHUS 1

O DIREITO À EDUCAÇÃO

Edited by

JOÃO CASQUEIRA CARDOSO & CANDIDO ALBERTO GOMES



INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE LISBOA
VOL.06 · ISSUE 1 · 2018

Editor

Jorge Ramos do Ó

Associate editors

João Filipe de Matos, Luís Miguel Carvalho
and Pedro Reis

Invited editor for this issue

João Casqueira Cardoso & Candido Alberto Gomes

Editorial board

Heidi L. Andrade (University at Albany, USA); Julio Groppa Aquino (Universidade de São Paulo, Brazil); João Barroso (Universidade de Lisboa, Portugal); Antonio Bolívar (Universidad de Granada, Spain); Lyn Carter (Australian Catholic University, Australia); Marcelo Caruso (Humboldt-Universität zu Berlin, Germany); Denice Barbara Catani (Universidade de São Paulo, Brazil); José Alberto Correia (Universidade do Porto, Portugal); Nilza Costa (Universidade de Aveiro, Portugal); Inês Dussel (Instituto Politécnico Nacional, Mexico); Yrjö Engeström (Helsingin Yliopisto, Finland); Andreas Fejes (Linköpings Universitet, Sweden); Cecília Galvão (Universidade de Lisboa, Portugal); Candido Gomes (Universidade Católica de Brasília, Brazil); Donald Gray (University of Aberdeen, UK); Françoise F. Laot (Université de Reims Champagne-Ardenne, France); Martin Lawn (University of Edinburgh, UK); Stephen Lerman (London South Bank University, UK); Ralph Levinson (University of London, UK); Licínio C. Lima (Universidade do Minho, Portugal); Salvador Llinares (Universidad de Alicante, Spain); Justino Pereira de Magalhães (Universidade de Lisboa, Portugal); Christian Maroy (Université de Montréal, Canada); António Nóvoa (Universidade de Lisboa, Portugal); Dalila Andrade Oliveira (Universidade Federal de Minas Gerais, Brazil); Jenny Ozga (University of Oxford, UK); João Pedro da Ponte (Universidade de Lisboa, Portugal); Thomas S. Popkewitz (University of Wisconsin-Madison, USA); Marcos Reigota (Universidade de Sorocaba, Brazil); Laurence Simonneaux (Université de Toulouse, France); Feliciano H. Veiga (Universidade de Lisboa, Portugal); Alfredo Veiga-Neto (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brazil).

About this journal

Sisyphus – Journal of Education
ISSN: 2182-9640 (online version)
Electronic version Available, free of charge, at
<http://revistas.rcaap.pt/sisyphus>

This work is licensed under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial 4.0 International
(CC BY-NC 4.0)

**Property**

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa,
Portugal
E-mail: sisyphus@ie.ulisboa.pt

Support

This journal is financed by national funds through
FCT-Fundação para a Ciência e a Tecnologia within
the scope of the contract UID/CED/04107/2016 to
UIDEF-Unidade de Investigação e Desenvolvimento
em Educação e Formação.

Secretariat

Gabriela Lourenço

Original Design

Edições Tinta-da-china

SISYPHUS 1

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE LISBOA
VOL.06 • ISSUE 1 • 2018

- 6-9 Introduzindo o Direito à Educação
Edited by João Casqueira Cardoso and Candido Alberto Gomes
- 10-21 Direitos Humanos e Educação em Tempos de Desassossego
Carlos Vilar Estêvão
- 22-40 Le Droit à L'Éducation : Panorama Mondial
João Casqueira Cardoso
- 41-61 El Derecho a la Educación Visto por las Niñas, Niños y Adolescentes: Estudio de Caso en Querétaro, México
Azucena Ochoa Cervantes, Luis Manuel Pérez Galván, José Juan Salinas de la Vega and Felicia Vázquez Bravo
- 62-78 Linguagem, Sexualidade e Educação: Pela Mão de Eddy Bellegueule
Luís Santos
- 79-96 El Derecho a la Universidad en Argentina: Una Mirada Desde la Igualdad y el Reconocimiento del Otro
Estela M. Miranda
- 97-119 Lifelong Education on Portuguese Emigrants and Their Acculturation
Joaquim Filipe Peres de Castro
- 120-140 Education and Migrants: A View From the United States of America
Uma A. Segal
- 141-148 The Right to Education in East Africa: Lessons Learnt From Personal Experience in Education in Rwanda and Kenya in the 1970s-80s
Fidèle Mutwarasibo
- 149-167 O Direito à Educação: Comparação Interpaíses
Candido Aberto Gomes, João Casqueira Cardoso, Verônica Couto dos Santos and Carlos Rodrigues
- 168-170 Notes on contributors
- 171 Submission guidelines

Sisyphus — Journal of Education aims to be a place for debate on political, social, economic, cultural, historical, curricular and organizational aspects of education. It pursues an extensive research agenda, embracing the opening of new conceptual positions and criteria according to present tendencies or challenges within the global educational arena.

The journal publishes papers displaying original researches—theoretical studies and empiric analysis—and expressing a wide variety of methods, in order to encourage the submission of both innovative and provocative work based on different orientations, including political ones. Consequently, it does not stand by any particular paradigm; on the contrary, it seeks to promote the possibility of multiple approaches. The editors will look for articles in a wide range of academic disciplines, searching for both clear and significant contributions to the understanding of educational processes. They will accept papers submitted by researchers, scholars, administrative employees, teachers, students, and well-informed observers of the educational field and correlative domains. Additionally, the journal will encourage and accept proposals embodying unconventional elements, such as photographic essays and artistic creations.

Introduzindo o Direito à Educação

Introdução por João Casqueira Cardoso e Candido Alberto Gomes (editores)

O direito à educação reveste-se de vários sentidos, como precioso fruto do Iluminismo e da Ilustração. Ora é concebido como fazedor de milagres, a alterar valores, atitudes e comportamentos de indivíduos e sociedades; ora é um direito programático e residual, importante apenas para a “formação de capital humano”, quando ele se caracteriza como efetivo. Este movimento pendular de otimismo e pessimismo educativos, observado em diferentes períodos, em momentos solitários ou em momentos simultâneos, na verdade não faz jus ao direito à educação. É possível, ao mesmo tempo, verificar a relevância do direito à educação ora para um lado, ora para outro, em diferentes espaços geográficos e sociais contemporaneamente, o que dificulta generalizações fundamentadas na empiria. A própria Constituição da UNESCO (2018b), escrita sobre as cinzas da Segunda Guerra Mundial na Europa, assumiu uma posição idealista, com o seu propósito de construção utópica da paz mundial. Entretanto, o idealismo mistura-se ao realismo quando nos damos conta da importância das ideias, dos conhecimentos científicos, verdadeiros e falsos, das ideologias, dos currículos escolares e universitários e dos meios de comunicação de massa para esculpir tanto as noções de paz e fraternidade, como os ódios, em múltiplas dimensões.

Assim, nos alvares da paz, a esta hierarquização falsa e iníqua entre pessoas foi contraposta uma visão horizontal da igualdade, tendo como núcleo a dignidade da pessoa humana e os decorrentes direitos, proclamados historicamente desde a Revolução Francesa, passando por períodos de regressão e ressurgindo na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Gomes, 2001), tão mencionada neste número de *Sisyphus*. Em diferentes épocas, como hoje, se definem e debatem tais direitos e se estabelecem horizontes para alcançá-los gradativamente, segundo avanços mensuráveis por indicadores estatísticos. Claro que, na mágica da quantidade se esconde subjacente a concepção do gradualismo, sem rupturas, da História. Os indicadores tendem a parecer redes que se lançam ao mar sem necessariamente trazer os seres vivos desejados que o habitam. Exemplo disso é o rendimento escolar, ou a educação para o século XXI, tantas vezes restrita a números de aprendizagem, com o seu fetiche e diferenças estatísticas tomadas não *au pied de la lettre*, mas *au pied des nombres*. Embora útil como balizamento, as definições conceituais e operacionais dos objetivos traçaram uma fronteira com a Declaração do Milênio da Organização das Nações Unidas (Gomes, 2001) e com a nova agenda desta Organização internacional, com objetivos e metas de desenvolvimento sustentável para 2030, “Transformando o nosso mundo” (UNESCO, 2018a). Como os Objetivos do Milênio, sabe-se antecipadamente que a agenda é ousada e que metas poderão não ser atingidas em

escala global, todavia, lembrando Fernando Pessoa, “tudo vale a pena se a alma não é pequena” (Pessoa, 1934, p. 46), ou ainda Edmond Rostand, quando faz dizer ao seu Cyrano, “Mais on ne se bat pas dans l'espoir du succès ! Non ! non, c'est bien plus beau lorsque c'est inutile !” (Acte V, scène 6)(Rostand, 1996).

A pormenorização desta Agenda mostra que o direito à educação é germinativo, pois contribui significativamente para a concretização de outros direitos essenciais para uma cidadania plena, como o direito ao trabalho, o direito à segurança social, o direito à saúde e a um meio ambiente melhor, entre outros. A UNESCO, como desde o princípio da sua história, estabelece nesse plano uma agenda ousada e até considerada arriscada, ocasionando perdas de Estados-membros e das suas respectivas contribuições, inclusive financeiras. No entanto, esta contradição entre objetivos e orçamentos é uma constante desde a sua fundação. Por isso não surpreende que a Declaração de Incheon, no âmbito do Fórum Mundial da Educação, em 2015, que juntou várias agências da Organização das Nações Unidas, seja ambiciosa (ou não valeria a pena), sem ser utópica, frisando a qualidade e a inclusividade da educação, quando se discute a chamada “crise da aprendizagem”. Este número de *Sisyphus* não mergulha no debate sobre em que medida tal crise resulta da precariedade das escolas, ou em que medida resulta do próprio paradigma da escola na modernidade, racionalizadora, inculcadora, transmissora de parte das heranças socioculturais que potenciam o seu declínio. Pelo contrário, centra-se no direito à educação, como é formulado e realizado em países e situações específicos.

O número começa pelo contributo de Carlos Vilar Estêvão, com uma reflexão geral sobre os direitos humanos e à educação em tempos de desassossego. A inspiração no famoso livro de Fernando Pessoa lembra que, já no início do século passado, o poeta captava a crise da modernidade, que se aprofundou com as ruturas que despertaram os conceitos como o de pós-modernidade, modernidade tardia, modernidade avançada, modernidade líquida, não havendo consenso sobre a questão de saber se vivemos outros tempos da modernidade ou se uma parte da história ocidental se rasgou e se afastou da anterior. O trabalho deste autor situa reflexões para o tema geral, em plena era dos mercados, essas entidades prestigeadoras que, com letras e números, abalam o mundo, e da precarização dos direitos por decorrência deles. Em seguida, esta perspectiva ampla dos direitos humanos se aprofunda no exame de João Casqueira Cardoso sobre o próprio direito à educação, inserido na Declaração Universal dos Direitos Humanos, suas manifestações e problemas teóricos, bem como os contrastes da sua realização. Adiante Azucena Ochoa, Luis Manuel Pérez, José Juan Salinas e Felicia Vázquez buscam um recorte de gênero em uma pesquisa exploratória, ao verificarem as percepções dos direitos humanos por crianças e adolescentes das áreas rural e urbana de Querétaro, município histórico distante pouco mais de 200 km da Cidade do México. Ainda prosseguindo sobre a temática do gênero, Luís Santos propõe uma análise interseccional em torno da linguagem, sexualidade e educação, a analisar, com base em um romance de Édouard Louis, de fortes componentes autobiográficos, a relevância da linguagem na construção das sexualidades masculinas, com as implicações do modelo hegemônico de sexualidade, heteronormativo, traduzido em variadas assimetrias de poder.

Em prosseguimento, Estela Miranda expõe o caso da Argentina, com foco no direito à universidade, nesse país que começou bem cedo, uma vez independente, a



aplicar a obrigatoriedade escolar e a expandir o seu sistema educativo. Eis porque a autora trata da educação superior, numa “visão a partir da igualdade e do reconhecimento do outro”. Como em outros países do mundo, o aumento das matrículas da “nova educação superior” mudou o perfil social dos estudantes, a desafiar as políticas educativas no presente século.

Mais adiante, Joaquim Filipe Peres de Castro pesquisa outras dimensões da educação e do seu respectivo direito. Sua pesquisa exploratória aborda as migrações e trata da educação continuada informal dos migrantes por meio das tecnologias da informação e comunicação. O trabalho centra-se no direito à educação intercultural de emigrantes portugueses, em busca da inserção em outras sociedades e culturas. Segue-se o trabalho de Uma Segal sobre um país – os Estados Unidos da América – historicamente formado por imigrantes, cuja população é renovada em termos de idade pelos jovens que para lá se dirigem (o que demógrafos consideram como uma grande vantagem geopolítica). Na formação do chamado *melting pot*, a educação pública como direito tem um papel saliente na assimilação dos vários grupos, lembrando que a sociodiversidade é enriquecedora, ao contrário da singularidade (Morin, 2000).

O penúltimo artigo deste número é assinado por Fidèle Mutwarasibo, um especialista com experiência de terreno no campo do direito à educação tanto em África como na Europa. Partindo de um relato na primeira pessoa, alarga progressivamente o horizonte analítico e aborda, com optimismo mais igualmente com realismo, comparações inesperadas entre os continentes. Por fim, Candido Alberto Gomes, João Casqueira Cardoso, Verónica Couto dos Santos e Carlos Rodrigues enveredam pelo direito e pela educação comparadas. Neste trabalho, sob a égide da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, comunicam os resultados da primeira etapa de uma investigação documental. Analisam os textos constitucionais e legais de quatro países da família jurídica romano-germânica, Estados unitários e de duas faixas do Índice de Desenvolvimento Humano, sob os ângulos do acesso, qualidade, igualdade e avaliação. Constatam o hiato entre o direito legal e o direito fático, cujo papel é tão desafiador quanto os horizontes desenhados pelas Nações Unidas e pela própria UNESCO.

No seu conjunto, este número reflete as tensões entre os direitos proclamados e os direitos vividos, tendo como elo as normas jurídicas e sociais vigentes. Estes refletem ideais, ideologias e interesses dos poderes, formando um quase invisível fio de seda: de um lado, existe o risco de a letra da lei se adiantar em face dos interesses e das possibilidades concretas. Neste caso, o seu incumprimento sinaliza direitos etéreos, que não encarnam verdadeiramente na realidade, pois o fato social limita e condiciona o fato jurídico. De outro lado, a letra da lei, restrita, apenas repete *o status quo*, ao ignorar as imparáveis dinâmicas sociais, e o facto que “le droit est infiniment plus petit que l’ensemble des relations humaines” (Carbonnier, 2004). Ao longo deste delicado fio, em que a legitimidade se perde num sítio e noutra, cumpre alcançar um equilíbrio entre as possibilidades de cumprimento dos direitos e a dinâmica das sociedades em permanente mudança. Frequentemente, o fato jurídico se atrasa e busca cristalizar a ordem social, cavando uma fenda entre eles. Por isso mesmo, precisamos de definir horizontes, estabelecer marcos e acompanhá-los continuamente, como as agendas e metas definidas pela Organização das Nações Unidas, em que pesem as dificuldades do multilateralismo.

REFERENCIAS

- CARBONNIER, J. (2004). Paroles de Jean Carbonnier. Propos retranscrits par Raymond Verdier. *Droit et cultures*, 48, 2004-2, 231-251. Retirado em janeiro de 2018 de <http://journals.openedition.org/droitcultures/1820>.
- GOMES, C. A. (2001). *From declared to practiced values: transforming into actions the principles approved by the United Nations and UNESCO for school projects and educational policies*. Brasília: UNESCO. Retirado em janeiro de 2018 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001236/123621eo.pdf>.
- ONUBR – NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. (2015). *Transformando o nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. Retirado em fevereiro de 2018 de <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>
- MORIN, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.
- PESSOA, F. (1934). *Mensagem*. Lisboa: Biblioteca Nacional Digital. Retirado em fevereiro de 2018 de <http://purl.pt/13965/1/P95.html>
- ROSTAND, E. (1996). *Cyrano de Bergerac : comédie héroïque en cinq actes et en vers*. Paris: Libro.
- UNESCO (2018a). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retirado em janeiro de 2018 de <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>
- UNESCO (2018b). *UNESCO Constitution*. Retirado em fevereiro de 2018 de http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

João Casqueira Cardoso
Candido Alberto Gomes

*

Received: February 23, 2018

Final version received: February 24, 2018

Published online: February 28, 2018



DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE DESASSOSSEGO

CARLOS VILAR ESTÊVÃO

caestevao@braga.ucp.pt | Universidade Católica Portuguesa, Portugal

RESUMO

Neste artigo, o autor começa por caracterizar os tempos actuais como tempos de desassossego e de uma certa normalização da anormalidade, detendo-se particularmente nos impactos deste contexto algo turbulento e complexo no modo como os direitos são concebidos e manipulados e no modo como a educação passou a ser compreendida. O autor ressalta, então, como os direitos humanos tendem a ser encarados como ferramentas multiusos, ao serviço de novo realismo político e económico, aparentemente mais apaziguador, enquanto a educação está a transfigurar-se, apresentando, neste momento, várias faces, com destaque para a fórmula que o texto caracteriza como mcEducação e que pressupõe, naturalmente, um modo específico não só de entender o serviço da “educação às direitas” mas também de “endireitar” os direitos humanos, mais adaptados, por conseguinte, à performatividade competitiva.

PALAVRAS-CHAVE

Direitos humanos, Educação, Educational markets, Performatividade.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 6, ISSUE 01,

2018, pp.10-21

HUMAN RIGHTS AND EDUCATION IN TIMES OF RESTLESSNESS

CARLOS VILAR ESTÊVÃO

caestevas@braga.ucp.pt | Universidade Católica Portuguesa, Portugal

ABSTRACT

The author defines contemporary times as restlessness times, when a certain normalization of abnormality occurs; affecting this somewhat turbulent and complex context on how the rights are conceived and manipulated, as well as how education became understood. Then, human rights tend to be conceived as multi-use tools to serve the new political and economic realism, apparently as peacemaker, whereas education has been changed to have several faces, particularly mcEducation. Of course, this assumes a specific perspective to understand educational services from the right wing perception at the same time that human rights are adapted to the competitive performativity.

KEY WORDS

Human rights, Education, Educational markets, Performativity.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 6, ISSUE 01,

2018, PP.10-21

Direitos Humanos e Educação em Tempos de Desassossego

Carlos Vilar Estêvão

Do ponto de vista político, económico e laboral, mas também do ponto de vista cultural e ético, temos vindo a deparar-nos com uma realidade instável e desassossegada, ao mesmo tempo que estamos a assistir ao emergir de um discurso de permanente banalização da verdade e de valorização de uma certa anormalidade em áreas até há pouco resguardadas da voracidade dos tempos mediatizados como são os que hoje vivemos. E isto não pode deixar, obviamente, de ter implicações no modo como pensamos os direitos humanos e a educação, foco central deste artigo.

Iremos, então, caracterizar um pouco melhor esta época, para, depois, isolarmos alguns dos seus impactos em termos de direitos humanos e de educação.

TEMPOS ANORMAIS E DE DESASSOSSEGO

Neste momento de grande incerteza e de grande volatilidade nas várias áreas da actividade humana, nada parece sólido e estável; antes, pelo contrário, parece que estamos a passar por uma modernidade que Bauman (2001) caracterizou, já há algum tempo, como “líquida” mas que, e em certos aspectos, assume mais contornos de gasosa, tal a leveza, fluidez e o carácter quase etéreo que assume em diferentes aspectos da vida humana.

Não é de estranhar, pois, que nestes tempos pós-metafísicos, a própria noção de verdade se tenha volatilizado e expresso em noções estranhas como a de “pós-verdade” ou de “factos alternativos”, por exemplo, que tendem a autodestruir essa mesma verdade pela sua identificação com a aparência de credibilidade, dando origem, por conseguinte, ao relativismo epistemológico, moral e cultural. Com efeito, devido sobretudo ao jogo das redes sociais, a verdade é uma verdade instantânea e, de certo modo, ela passou a ser a verdade que desejamos que seja ou que nos dá jeito que seja.

A par desta situação, ou como consequência dela, tem emergido um surto de banalização da vida e da moral, considerado como um facto perfeitamente aceitável e que se expressa quotidianamente em actos de corrupção e de agressões, em atitudes de intolerância, desdém e de indiferença, na impunidade e irresponsabilidade, na glorificação do indivíduo e dos seus feitos (mesmo que sejam ilícitos, como a fuga aos impostos ou o desvio de verbas avultadas para *offshores*).

E é assim que, segundo Innerarity (2016, p. 146), o mundo de hoje parece acontecer “como escândalo” e simultaneamente como “catástrofe”, mantendo despertos “os sentimentos de vulnerabilidade, desprotecção e insegurança” e fazendo com que os nossos vínculos sejam constituídos “mais por aquilo que tememos e nos indigna do que por uma integração positiva”.



Assistimos, por tudo o que acabámos de descrever, àquilo que vimos caracterizando, na linha de Fraser (2013) quando se reporta à justiça, como tempos de anormalidade; anormalidade esta que é detectável não apenas em termos de justiça, mas também ao nível da democracia, da ética, da política, da educação e dos direitos humanos.

E porquê?

Desde logo, porque a racionalidade que sustentava a modernidade, assente no sacrossanto valor da razão, tornou-se crepuscular e foi claramente deflagrada em múltiplas racionalidades, que entram em competição ou em alianças estranhas, possibilitando novos modos de ver e de construir a realidade assim como novos tipos de legitimação dessa mesma realidade. E tanto é assim que mesmo os defensores da ideologia do mercado consideram que os seus procedimentos assentam apenas em outros fundamentos, ou seja, em outras normalidades ou em racionalidades alternativas, todas respeitadoras do princípio da proteção da liberdade de escolha que estrutura a racionalidade mercantil, pelo que a anormalidade como sinónima de desleixo, de tudo ser permitido, de salve-se quem puder, não faz verdadeiramente parte da essência do mercado.

Defende-se, então, que aquilo que verdadeiramente está a acontecer hoje é apenas o confronto com um mundo novo, com uma pluralização, e quase democratização, de noções até agora estáveis e resguardadas de justiça, de ética, de democracia, de direitos humanos, que deste modo adquirem novos matizes ou cambiantes mais consonantes com a nova ordem social, com o novo espírito do capitalismo e mais coerentes com a entrada de novos sujeitos, com o despoletar de novas problemáticas na cena política e social, entre outras alterações.

Nesta sequência, e congruentemente, não faz sentido, por exemplo, restringir: a justiça à justiça social, de carácter mais redistributivo omitindo outras dimensões mais culturais e políticas; nem a democracia ao sistema tradicional de representação política sem participação dos cidadãos no processo público de formação da vontade política; nem a ética à sujeição ao princípio do bem absoluto, monopolizado por alguns privilegiados, deitados ao lado da divindade; nem a educação à educação dos entes de razão e seguindo o catecismo do humanismo abstracto; nem os direitos humanos à cartilha dos princípios universais e absolutos, quase divinos, indiferentes à riqueza da diversidade cultural e ao poder que decide o “significado da diferença”.

Depois, a própria política, nestes dias desassossegados, de grande aceleração dos processos de mudança social, económica e tecnológica, passa por questionamentos insuspeitados até há pouco tempo, mercê da sua pluralização, da reivindicação de mais participação, de novas instâncias de controlo e regulação (face aos desvarios do capitalismo financeiro), de novos centros de soberania, de novos espaços de interdependências, de formas transnacionais de poder, de desregulação económica e paraísos fiscais, de limitações à autorregulação do Estado, de judicialização da política, de sobrecarga da capacidade deliberativa do sistema político.

Neste caldo de contradições, desafios e exigências, a indignação, a tecnocracia e o populismo encontram o seu lugar natural, oscilando a política entre os que acreditam e vivem dela e os céticos e desiludidos que ora pregam a desregulação ou a desestruturação do espaço político e o combate ao controlo monopolístico do espaço público pelos partidos, ora a sua regeneração por outras instâncias de mediação. Daí que, a este propósito, Innerarity (2016, p. 66) conclua: “depois da crise dos partidos estamos numa encruzilhada: ou fazer melhores partidos ou ingressar num espaço amorfo cujo



território será ocupado por tecnocratas e populistas, definindo-se assim um novo campo de batalha que será ainda pior que o atual”.

Com efeito, no caso dos populistas, eles reivindicam a linearidade das soluções políticas para que este mundo se transforme como que por magia e a felicidade naturalmente aconteça. Já os tecnocratas, progressivamente mais ousados, querem fazer-nos crer que as suas soluções técnicas são as verdadeiras soluções para a complexidade da política, indiferentes à legitimação social que elas devem merecer.

Não obstante toda esta controvérsia, desassossego e complexidade, persiste a reivindicação progressivamente mais audível de ser necessário caminhar para uma outra democracia, mais aberta, mais pública, mais responsabilizante, embora, e não raras vezes, esta se confine a uma democracia mais visual, mais cronometrada pelos índices de audiência, mais pressionada pela prestação de contas sobretudo aos mercados, mais *twittada*.

Por outro lado, e talvez com alguma surpresa, proclama-se a entrada numa nova fase do humanismo, que irá refrescar o humano, porque aberto a todas as assunções (algumas delas muito funcionais ao mercado), mas em que o indivíduo ocupará o lugar central, com eventual desprezo ou esquecimento pelas prioridades do bem comum. O que interessará, então, será a autorrealização, o tão pragmático “*pensa em ti mesmo*”, ainda que tal intento não deixe de ser contraditório, pois, hoje, o indivíduo é chamado a ser o senhor do seu destino quando tudo parece estar fora do seu controlo.

Ora, uma forma de este indivíduo parecer ser alguém no espaço público, nestes tempos voláteis e de instantaneidade, é ser mediatizado (Hardt & Negri, 2012), aparecer sempre que possível no ecrã público, constituir a sua rede social com muitas adesões, tornar-se capa de revista ou tema de noticiário. Se tal conseguir, isso significa que se tornou num homem de sucesso, competente e influente, ainda que à custa da sua intimidade. De facto, agora o verdadeiro interessa pouco, porque o que importa mesmo é a exposição, o *big brother*, o escandaloso, o alternativo...

Para fechar este ponto, pensamos que a base inteligível deste mundo complexo e por vezes delirante e excessivo, propenso à indignação e a outros trejeitos, continua, de certo modo, por encontrar. O desassossego é grande, como grande é o sentimento de vulnerabilidade, de desprotecção, de fugacidade, de vontade de autorrealização, de efemeridade.

Mas defender que politicamente “*não há alternativa*” para este estado de coisas, ou que a economia, por exemplo (e em que muitos apostam), pode dar-nos a solução ou converter-se num princípio absoluto de legitimação política e social, talvez nos leve a concluir que estamos perante uma clara afronta à razão, pois nem tudo é regido pela necessidade (Innerarity, 2016).

DIREITOS HUMANOS EM TEMPOS DE DESASSOSSEGO

Perante um ambiente de algum desassossego e de alguma anormalidade, nos termos como atrás descritos, como ficarão os direitos humanos? Será que a política os salvará ou seria preferível, como alguns propõem, torná-los incolores, insípidos e inodoros, como a água?

A nossa opção, aqui, é pela defesa de que os direitos não podem deixar de ser políticos, porque eles implicam claramente opções em termos de valores, em termos de



visões do humano e da sua realização. Assim sendo, e como primeira ideia, a dignificação dos direitos passa também pela política.

De facto, não há dúvidas de que a actual arena política, por mais contraditória e complexa que emerja, tem propiciado novas vozes e novos atores a reivindicarem os seus direitos, novas melancolias e novas promessas de higienização do sistema. E aqui aparecem as mulheres, as minorias, as sexualidades diferentes... que reivindicam, mais do que a emancipação ou o combate à desigualdade, o direito à afirmação da sua diferença.

Isto significa que colocar os direitos no lugar cómodo do “apolítico”, orgulhosamente sós, com capacidade reduzida de intervenção, a não ser no plano meramente ético ou no plano da indignação, da compaixão, da reivindicação moral e da misericórdia (como acontecerá provavelmente com muitos de nós perante a situação do menino sírio Aylan, por exemplo), não só é insuficiente e contraditório com a sua natureza, como é uma forma de, através dos direitos, retirar poder aos que não têm poder.

Claro que não podemos negar o valor e o significado da sensibilidade moral comovida pelo infortúnio dos outros, mas o que queremos realçar é a pouca consciência que por vezes há do facto de a pobreza, a calamidade, a vulnerabilidade que outros sofrem, antes de ser uma questão de infelicidade é, como afirma Innerarity (2016), uma questão de injustiça, pelo que se exige uma mobilização mais militante dos direitos em prol da dignidade humana.

Isto significa que os direitos, apesar de intelectualmente questionáveis por muitos (basta ter em conta, desde logo, a grande diversidade de posicionamentos face ao que deve entender-se por direitos), não poderão ficar como que suspensos, balanceando ao sabor das reivindicações, dos humores ou das exigências sociais contraditórias, sem tomar verdadeiramente partido, ou, então, tomando partido a favor de todas as reivindicações por mais oportunistas e marginais que elas sejam. Não. Os referenciais valorativos dos direitos humanos não podem permitir a aceitação de toda e qualquer reivindicação, mesmo daquelas que provêm do reconhecimento, por exemplo, do valor intrínseco da diferença.

É que (e cingindo-nos a esta questão), por mais digna e reiteradamente afirmada que a diferença surja no palco das exigências sociais e culturais, também ela terá de ser modelada, ou seja, terá de ser objecto de uma política diferencial que distinga as diferenças que merecem ser aceites e até universalizadas, das diferenças que devem pura e simplesmente ser banidas por colidirem claramente com a dignidade do ser humano.

Este ponto crítico leva-nos a outro que claramente contesta o facto de os direitos serem vistos, por muitos, dentro de uma certa hagiografia quase divina ou de uma ortodoxia distante que, em nome da pureza, menospreza o seu carácter de construção social, a sua historicidade enquanto conjunto de práticas de luta em prol da dignidade humana, permanecendo alheados do fervilhar actual da vida quotidiana.

Afirmar, por exemplo, como na Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, de Viena, realizada em 1993, a indivisibilidade, a interdependência, a inter-relação e a universalidade dos direitos, entre outras características, é um acto de dignificação dos direitos e que pode aproximar-nos, em linguagem figurada, de Deus, mas talvez nos afaste dos humanos e da plasticidade que as comunidades políticas concretas emprestam a esses mesmos direitos.

Daí que os direitos posicionados no interior de uma filosofia idolátrica, que, num intento de lucidez e de sistematização, afirma e reafirma princípios e conceitos quase imutáveis e absolutos, indiferentes às vicissitudes históricas e às especificidades culturais



dos povos e das gentes, às novas fabricações do humano, ao desassossego das pessoas concretas, não fazem grande sentido e podem até contribuir para humilhar o outro, o diferente, o que não satisfaz os novos padrões de convivência, de bem e de justiça.

Por isso, muitos teóricos apelam à conversão dos direitos para melhor se ajustarem às necessidades concretas do ser humano e das suas comunidades, por um processo de interdiálogo que permitirá construir consensos em torno dos direitos e possibilitar assim a construção da sua universalidade, feita, não de retas paralelas mas de retas que se intersectam; ou seja, trata-se aqui antes de uma “universalidade de confluência”, de um universalismo de chegada (Herrera Flores, 2000), depois de um processo de luta discursivo, de diálogo ou de confrontação em que se rompem os preconceitos e se apagam as linhas paralelas.

Curiosamente, também os defensores do mercado salientam a necessidade deste realismo dos direitos, porque consideram que o mercado dá uma ajuda à concretização de uma proposta de direitos humanos mais útil, laicizada, normal e compatível com as exigências do *economicamente correto* que comandam a ordem do nosso dia-a-dia e que compõem, de certo modo, a base espiritual da nossa época.

Como já escrevemos (Estêvão, 2015, p. 14):

De facto, e do ponto de vista moral, a tirania do economicamente correto faz com que tudo o que economicamente tenha sentido não precise de justificação ou de apoio de um outro sentido, seja ele político, social ou humano. Logo, no caso dos direitos, eles só interessarão verdadeiramente se forem funcionais ou se se constituírem numa espécie de “cavalo de Tróia” a esta nova ordem económica, se ajudarem a demonizar e a criminalizar os adversários ou os proclamados inimigos da humanidade.

Mais, o mercado, segundo os seus arautos, não é tão cruel relativamente aos direitos como muitos dizem. Não obstante algumas anormalidades (nem sempre reconhecidas), o mercado também se comove e é, por vezes, tão piedoso com os que sofrem e com aqueles que o criticam que pode ter a presunção de apresentar-se como uma das fontes da moralidade hodierna, ou seja, como uma das fontes da visão moral sobre o modo como o mundo deve ser regulado e como o humano e o social devem ser construídos.

Mas – acrescentam – neste ponto há que ser cauteloso. Os direitos têm de ser retocados e propostos como relativos e contingentes; eles devem ser, face aos constrangimentos económicos, políticos, sociais ou outros, aquilo que alguns, sobretudo os que ocupam os lugares cimeiros da política e das finanças, dizem que são, porque estes raciocinam sempre escorados no realismo e na sensatez. Depois, há que reconhecer que até a prosperidade humana nem sempre está ligada aos direitos humanos e muitos povos defensores dos direitos humanos e com nível alto de alfabetização revelam naturalmente grandes discrepâncias no seu interior em termos de padrões de vida (Bagaric, 2014).

Uma outra tendência com impactos fundos na visão e utilidade dos direitos humanos é a que vem defendendo, dentro de um novo humanismo, feito à medida do século XXI, a autorreferencialidade do indivíduo, como modo de vincar a sua essência e o sentido da sua existência.



Segundo esta abordagem, os direitos deveriam cingir-se aos direitos fundamentais (com menosprezo dos direitos sociais e colectivos), porque preservam melhor a integridade da pessoa, para além de terem o condão de nos precaverem contra a demasiada exposição ao outro e nos permitirem ser nós próprios e marcar a nossa diferença.

Este ponto insere-se bem no espírito do capitalismo actual, que aponta precisamente para a revalorização (ou para a “reciclagem identitária”, na expressão de Bauman, 2009, p. 16) do indivíduo, do *self*, instituído como mágico ou como empreendedor/empresário de si próprio, e que deve passar a estar no centro da nova moralidade, aparentemente mais festiva e também mais líquida.

Um dos vectores desta moral é, coerentemente, a responsabilização individual, ainda que as responsabilidades que os indivíduos devem assumir estejam por vezes e contraditoriamente nos antípodas da realização de si, tendo finalmente que arcar com o peso e o custo da sua existência.

Outro vector da nova moral está assente na capacidade de autorrealização do indivíduo enquanto consumidor. Ou seja, verdadeiramente só existimos quando exercitamos, segundo Bauman (2008), a capacidade de produzir, mas sobretudo de consumir (até a capacidade de endividar-nos reafirma a actualidade e a importância da nossa existência, uma vez que essa capacidade nem a todos é reconhecida!). E assim sendo, como devem posicionar-se os direitos?

Neste caso, eles serão sobretudo exigências febris e inquietas de consumidores ávidos de igualdade no poder de adquirir e de consumir, que colocam, em certa medida, as suas “vidas a crédito”. A este propósito, Bauman (2010) refere até o fato insólito de as crianças terem sido reconhecidas como consumidoras antes mesmo da Convenção dos Direitos das Crianças ter sido promulgada. Talvez seja por isso que hoje consumir pareça ser o primeiro imperativo moral do indivíduo (ver Sandel, 2012)!

Uma outra fonte de perplexidades e de desassossego para os direitos tradicionalmente concebidos resultam da ligação dos direitos humanos ao desenvolvimento histórico e às transformações que ocorrem na nossa sociedade, pelo que os direitos são considerados por alguns teóricos como tendo que ver fundamentalmente com as forças da globalização e da modernização (forças fiscais, comerciais, culturais e informacionais). Por outras palavras, e como afirma Franck (2001), os direitos humanos são sobretudo produtos de desenvolvimentos recentes, ou seja, da industrialização, da urbanização e das revoluções nas comunicações e na informação.

Este posicionamento pode claramente colocar os direitos humanos na senda do progresso e até levá-los para outra dimensão, qual seja, a de os direitos poderem emergir como uma ideologia do futuro e até se transcenderem neste turbilhão desassossegado que está a invadir a própria noção de humanismo, por conceitos, por exemplo, que apontam para a emergência de uma nova fase e de uma humanidade transumanas, em que o transumano emergirá como horizonte biotecnológico e cada ser humano como uma singularidade tecnológica, liberto das cadeias biológicas (Young, 2006, p. 32).

Estamos cientes, a este propósito, de que o transumanismo e a tecnocientificação da vida, a verificarem-se, nos conduzirão, entre outras consequências, a uma outra forma de moralidade que vai penetrar profundamente a humanidade e que os mesmos ocasionarão novas desigualdades, novas exclusões, porventura mais requintadas mas não menos cruéis. E, neste enquadramento algo anormal, os direitos tradicionais não deixarão de ser questionados também.



Mas não temos dúvidas igualmente de que os avanços biotecnológicos que, de certa forma, já nos desassossegam, também podem alargar os direitos até porque a passagem da natureza humana (humanismo) à tecnologia (transumanismo) é igualmente uma extensão da nossa liberdade, da nossa autonomia (ver Vilaça & Dias, 2014).

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE DESASSOSSEGO

Ninguém contesta a relevância da educação para formar humanos mais sensíveis não só ao conhecimento como também à sabedoria, à emotividade e à atenção ao outro. De certo modo, a educação normaliza-nos dentro de determinados parâmetros que a sociedade considera mais nobres e dignos de serem seguidos para que a sociedade se torne mais avançada do ponto de vista científico e técnico, mas também mais culta, mais solidária e mais sensata.

Porém, nem sempre a educação que hoje temos, fortemente ventilada por tendências provindas de outras esferas que tentam inculcar os seus critérios distributivos pouco consentâneos com os fins da educação, tem cumprido a sua missão. Como já escrevemos, tendo presente a conjuntura actual (Estêvão, 2015, pp. 20-21):

A educação vive, ou sobrevive, hoje num atoleiro de ideias hegemónicas, como nos diz Clarke (2012, p. 307) quando refere: que o mercado exige o aumento da produtividade como o último desígnio educacional e social; ou que a prestação de contas, mais do que a confiança, deve ser a chave da excelência educacional; ou que esta, realizada através de combinação de mecanismos de prestação de contas gerencialista e por noções de escolha orientadas pelo mercado, é compatível com a equidade; ou que a mesma prestação de contas é um assunto de eficiência técnica e não uma escolha normativa; ou, finalmente, que a escolha e a diversidade são as chaves da justiça social, recusando a possibilidade de algumas diferenças poderem estar ligadas às desigualdades sistémicas e às desvantagens estruturais. Ainda no dizer do mesmo autor, a ausência da política também nas políticas educacionais neoliberais é o que caracteriza verdadeiramente os nossos tempos anormais, propiciando as medidas de mercantilização, privatização, padronização e prestação de contas em muitos sistemas educativos.

Na verdade, consideramos que a educação vive pressionada por correntes contraditórias fazendo com que ela prossiga o seu caminho sem rumo certo, um pouco à deriva. Neste sentido, ela pode estar a contribuir para a anormalidade dos tempos atuais e para um certo desassossego. Além disso, a educação parece induzir, por vezes, uma certa perversidade. Como? Pelos valores de plástico que transmite ligados à ideologia do mercado e a outras ideologias de conveniência (qualidade, excelência...); pela valorização quase exclusivista da formação técnica e tecnológica, em detrimento de uma formação integral; pela procura de finalidades espúrias e contraditórias; pela passividade e docilidade que incute; pela cultura escolar homogeneizadora das diferenças como



condição de convivência dentro da escola; pela incúria na luta contra o insucesso, o abandono e a violência; pela valorização de uma justiça escolar apenas meritocrática; enfim, pela desvitalização da educação como potencial libertador.

Quando tal acontece, os direitos deixam de ser protagonistas em prol da dignificação da educação e dos alunos para se transformarem, muitas vezes de forma subentendida, em muletas ou próteses que ajudam a sustentar o actual sistema, corrigindo o que se entende por (de)formações, ou, então, em ferramentas multiusos ao serviço da conversão dos alunos em melhores cidadãos de mercado (aqui, os direitos são deformáveis, desarticuláveis a bel-prazer das exigências da economia e das nossas teorias sobre o outro).

Assim sendo, a educação serve objectivamente para *endireitar* os direitos, tornando-os particularmente funcionais ao que comumente se designa por desenvolvimento do capital humano. Com efeito, não é surpresa para ninguém que hoje, por exemplo, a obsessão pela qualidade leve a educação a medir-se não pelos ideais de justiça social ou de direitos humanos, mas pelo nível de formação e desenvolvimento do capital humano (Estêvão, 2016). O mesmo poderia dizer sobre outras ideologias à solta (desde logo, a das competências ou a da aprendizagem ao longo da vida ou até a da autonomia), que perpassam o campo da educação, e que, em nome da sua regeneração e redenção, conduzem a transformá-lo num palco banalizado de experiências mais ou menos criativas mas pouco educativas, com impactos claros no modo como os alunos (des)aprendem a ser cidadãos competentes e competitivos e até no modo como acabam por assumir a responsabilidade pela sua derrota.

Perante este enquadramento, uma educação útil, apoiada numa visão funcional e menos controversa dos direitos humanos, deve remover das suas finalidades a utopia da emancipação ou da cidadanização crítica, devendo antes ter como objectivos: empoderar-nos pela via das competências, para que fiquemos moldáveis, flexíveis, articulados, plásticos (de corpo e alma); transformar-nos em eternos aprendentes, ainda que pouco cidadãos, porque só assim nos tornamos mais portáteis, vendáveis, competitivos e capazes de lidar com as falhas do sistema; converter-nos em sujeitos coercivamente individualizados, motorizados para a velocidade dos tempos modernos; acentuar-nos as medidas certas, para termos corpos e mentes adequados, de acordo com os padrões actuais; educar-nos para sermos empreendedores e bons consumidores, confundidos até certo ponto com os objectos que consumimos (até nos prazos de validade!).

Este tipo mercantilizado de educação também prevê linhas alternativas de formação para o “lixo humano” ou “refúgio humano” (expressões de Bauman, 2005), ou seja, para os desajeitados, os inadaptados, os incompetentes. Para estes há que canalizá-los, por exemplo, para vias alternativas, pelo que um dos verdadeiros problemas do sistema educativo tem a ver com o problema de “tratamento destes resíduos”, ficando a educação mais purificada pelo seu sistema de canalização de inertes, ao mesmo tempo que a sociedade poupará recursos e ficará até mais sossegada, porque cada um ficará no “seu lugar natural”.

Esta seria, a nosso ver, uma educação *às direitas*, não só em sentido político, mas também em sentido funcional, porque, como vimos, endireita e torna úteis os direitos humanos, ao mesmo tempo que inverte uma certa tendência que alguns teóricos denunciam de os direitos humanos enfraquecerem os humanos e as comunidades e contribuir, deste modo, para algum desassossego e anormalidade.



Ora, só uma educação às direitas poderia trazer algum apaziguamento ou acalmia, sobretudo se se instituísse claramente como mcEducação, ou seja, como uma educação entendida como um subsector da economia ou como uma mercadoria, propensa a “ser negociada no mercado por dinheiro ou status” (Olssen, Codd & O’Neil, 2004, p. 181). Aqui, os direitos poderiam ser analisados e difundidos como tecnologias justificáveis para subordinar o bem geral aos interesses particulares dos indivíduos, resultando o bem-estar e a felicidade de todos do somatório final destes interesses individuais. Mais. Os direitos seriam como que barreiras invisíveis aos intentos agressivos dos governos e dos outros indivíduos e, desse ponto de vista, acalmaria os cidadãos, deixando-os disponíveis para tratarem de si próprios e preservarem, em linguagem hobbesiana, a sua própria natureza. Aliás, acrescentam os defensores desta perspectiva, os direitos, no seu ADN, favorecem e protegem os indivíduos e não sugerem qualquer sentido de responsabilidade ou obrigação em relação ao outro; de certo modo, pensar em si próprio e actuar para si mesmo torna o indivíduo moralmente completo (Bagaric, 2014, p. 576).

A solução educativa atrás proposta seria, para os seus ideólogos, preferível ao estado actual do barco da educação, que, em muitos países, navega aleatoriamente ao sabor de ventos que nem sempre sopram do mesmo lado e em que os direitos não são assunto sério e profundo bastante para lhe traçarem o rumo. Uma educação às direitas dar-nos-ia, então, uma bússola que nos indicaria o norte magnético da performatividade, entendida “como uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação” (Ball, 2003). Seria esta educação para a performatividade competitiva que nos salvaria e que salvaria a própria educação, indiferente às suas consequências visíveis no incremento do individualismo e na destruição das solidariedades e de outros valores (como o da autenticidade, que valeria menos, segundo o mesmo autor [Ball, 2003, p. 153], que o da plasticidade).

Para terminar, mesmo que a educação não chegue ao patamar da mcEducação nos termos em que atrás a definimos, mas que permaneça numa espécie de *aurea mediocritas*, num sedentarismo formal-legal, capaz de integrar promessas de reformas reiteradas e práticas conservadoras ou redundantes, pouco ou nada enobrece a educação. Por outro lado, a educação como um direito e que reconhece os direitos em e através da educação não pode ficar indiferente ao modo como os direitos são tratados.

Apesar de haver várias educações, uma educação para o nosso tempo, sintonizada com os direitos humanos e com a justiça social, precisa de ser repensada de modo a reganhar “ser e sentido”, a sua *raison d’être*, de modo a que as anormalidades possam ser denunciadas e superadas e os desassossegos possam também ser amainados pela afirmação de valores que estruturam o nosso existir com dignidade, o nosso existir com direitos.

REFERÊNCIAS

- BAGARIC, M. (2014). Have human rights failed humans? The discourse between human prosperity and human rights. In T. CUSHMAN (Ed.), *Handbook of human rights* (pp. 570-579). London: Routledge.
- BALL, S. R. (2003). The teacher’s soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.



- BAUMAN, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BAUMAN, Z. (2005). *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BAUMAN, Z. (2008). *Vida para consumo*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BAUMAN, Z. (2009). *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BAUMAN, Z. (2010). *Vidas a crédito*. Rio de Janeiro: Zahar.
- CLARKE, M. (2012). The (absent) politics of neo-liberal education policy. *Critical Studies in Education*, 53(3), 279-310.
- ESTÊVÃO, C. V. (2014). A nebulosa conexão do mercado e da agora ao nível dos direitos humanos e da justiça. Encruzilhadas do ensino superior. In G. CALIMAN (Org.), *Direitos humanos na pedagogia do amanhã* (pp. 101-131). Brasília: Liber livro.
- ESTÊVÃO, C. V. (2015). Tempos anormais e novas fantasias. Novas tendências em direitos humanos, justiça e educação. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 7-29.
- ESTÊVÃO, C. V. (2016). Justiça social e modelos de educação: para uma escola justa e de qualidade. *Revista Diálogo Educacional*, 16(47), 37-58.
- FRANCK, T. (2001). Are human rights universal? *Foreign Affairs*, 80(1), jan-febr, 191-204.
- FRASER, N. (2013). Justiça anormal. *Revista da Faculdade de Direito da Universidade de S. Paulo*, 108, 739-768.
- HARDT, M., & NEGRI, A. (2012). *Declaración*. Madrid: Ediciones Akal.
- HERRERA FLORES, J. H. (2000). *El vuelo de Anteo. Derechos humanos y critica de la razón liberal*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- INNERARITY, D. (2016). *A política em tempos de indignação*. Lisboa: Dom Quixote.
- OLSEN, M., CODD, J., & O'NEILL, A.-M. (2004). *Education policy. Globalization, citizenship & democracy*. London: Sage.
- SANDEL, M. (2012). *O que o dinheiro não compra: os limites morais do Mercado*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- VILAÇA, M., & DIAS, M. C. (2014). Transumanismo e o futuro. *Physis. Revista de Saúde Coletiva*, 24(2), 341-361.
- YOUNG, S. (2006). *Designer evolution: a transhumanist manifesto*. New York: Prometheus Books.

*

Received: January 17, 2018

Final version received: February 26, 2018

Published online: February 28, 2018



LE DROIT A L'ÉDUCATION : PANORAMA MONDIAL

JOÃO CASQUEIRA CARDOSO

jasq@ufp.edu.pt | Universidade Fernando Pessoa, Portugal

RESUME

Le droit à l'éducation est reconnu comme un droit universel. Pourtant, il n'en a pas toujours été ainsi, et son affirmation progressive en tant que droit de l'homme, à la fois individuel et garanti par la puissance publique, ne s'est pas fait sans à-coups. La Déclaration universelle des droits de l'homme représente un tournant dans ce parcours, mais une observation attentive montre qu'il reste encore fort à faire. Si les progrès quant à l'accès à l'enseignement primaire sont une réalité, il n'en reste pas moins que l'égalité face au droit à l'éducation, et à une éducation de qualité pour tous, est encore loin d'être atteint. Les États ont en la matière la responsabilité première d'agir, quand bien même les organisations internationales gagnent récemment du terrain, et multiplient les initiatives juridiques internationales. À travers l'étude du contexte et des textes juridiques liés au droit à l'éducation, cet article souligne les problèmes qui demeurent, notamment dans un groupe de pays géographiquement identifiés, et signale les pistes juridiques pour l'amélioration d'une application effective du droit à l'éducation au plan mondial.

MOT - C L E S

Droit de l'homme, Education, Droit international, Organisation des Nations Unies.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 6, ISSUE 01,

2018, PP.22-40

THE RIGHT TO EDUCATION: WORLD PANORAMA

JOÃO CASQUEIRA CARDOSO

jasq@ufp.edu.pt | Universidade Fernando Pessoa, Portugal

ABSTRACT

The right to education is recognized as a universal right. Yet it was not always so, and its progressive affirmation as a human right, both individual and guaranteed by public bodies, has been paved with difficulties. The Universal Declaration of Human Rights represents a turning point in this process, but a careful observation shows that there is still a great deal to be done. While progresses in the access to primary education are a reality, the fact remains that equality in relation to the right to education, and quality education for all, are still far from being achieved. States have the primary responsibility to act, even though international organizations have recently gained ground, and are multiplying international legal initiatives. Through the study of the context and legal texts related to the right to education, this article highlights the problems that remain, particularly in a group of geographically identified countries, and points out the legal avenues for improving an effective application of the right to education at the global level.

KEY WORDS

Human Rights, Education, International Law, United Nations Organization.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 6, ISSUE 01,

2018, PP.22-40

O DIREITO À EDUCAÇÃO: PANORAMA MUNDIAL

JOÃO CASQUEIRA CARDOSO

jcasq@ufp.edu.pt | Universidade Fernando Pessoa, Portugal

RESUMO

O direito à educação é reconhecido como um direito universal. No entanto, nem sempre foi assim, e sua afirmação progressiva como um dos direitos humanos, ao mesmo tempo individual e garantido pelo poder público, não se fez sem hesitações. A Declaração Universal dos Direitos do Homem representa um ponto de viragem neste percurso, mas uma observação cuidadosa mostra que ainda há muito para fazer. Se o progresso no acesso ao ensino primário é uma realidade, observa-se que a igualdade no direito à educação e à educação de qualidade para todos ainda está longe de ser alcançada. Os Estados têm a primeira responsabilidade de agir, muito embora as organizações internacionais tenham recentemente mais margem de manobra, e multiplicam as iniciativas jurídicas internacionais. Através do estudo do contexto e dos textos jurídicos relacionados com o direito à educação, este artigo destaca os problemas que permanecem, particularmente num grupo de países geograficamente identificados, e aponta as vias jurídicas para melhorar uma aplicação efectiva do direito à educação a nível mundial.

PALAVRAS-CHAVE

Direitos humanos, Educação, Direito internacional, Organização das Nações Unidas.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 6, ISSUE 01,

2018, PP.22-40

Le Droit à L'Éducation : Panorama Mondial

João Casqueira Cardoso

Le droit à l'éducation est, plus que jamais, à l'ordre du jour. Pour bien cerner ses enjeux, il faut d'abord procéder à un cadrage historique de ce droit, en décrivant son développement et les changements survenus dans le sens de sa progressive affirmation (1.). Même si le droit à l'éducation a été affirmé comme l'un des droits de l'Homme, et comme droit fondamental de nombreuses constitutions étatiques, après la seconde guerre mondiale, il faut en revanche prendre la mesure de ses limites. Dans un deuxième temps, cet article aborde les différentes perspectives actuelles du droit à l'éducation (2.), à la recherche des signes d'avancées ou de recul de ce droit. Ce panorama mondial s'interroge sur les limites des instruments juridiques nationaux et internationaux, en laissant partiellement de côté les instruments régionaux (c'est le cas, par exemple, les conventions approuvées au sein du Conseil de l'Europe), dont les effets ne peuvent toutefois pas être négligés. Cependant, l'objectif principal de cette contribution est de faire un bilan sur le parcours au plan mondial, et de discuter les nouveaux instruments normatifs qu'offrent les conventions internationales, dans le cadre de l'Organisation des Nations Unies.

DEVELOPPEMENT HISTORIQUE ET JURIDIQUE DU DROIT A L'ÉDUCATION

L'idéal d'une éducation adéquate n'est pas nouveau. En revanche, l'idée d'une éducation adéquate pour tous l'est bien plus. L'idée d'une pratique effective de l'enseignement, public, universel et obligatoire, se développe graduellement en Europe, entre le début du XVIe siècle et la fin du XIXe siècle. Aux premiers pas, bien plus rapides dans certains contextes et plus lents dans d'autres, succèdera l'essor du droit à l'éducation après le second conflit mondial.

PREMIERS PAS

L'un des problèmes qui se pose d'emblée pour l'affirmation du droit à l'éducation est la division des partisans de l'éducation universelle, chacun ayant son propre programme concernant que les enfants devraient ou non apprendre. Par ailleurs, l'idée fut très lente à entrer dans les textes juridiques. Une grande partie de l'élan pour ce qu'il convient de désigner comme « l'éducation universelle » est venue de l'essor du Protestantisme, religion émergente dans la seconde moitié du XVIe siècle, et le rôle dans l'alphabétisation



généralisée des enfants fut majeure, même si celle-ci avait un but éminemment spirituel (Spierling, 2004). Pour Martin Luther, le fondateur de la nouvelle religion, le salut dépend en effet de la lecture que chaque personne fait de la bible. Le corollaire de cette doctrine est que chaque personne doit apprendre à lire. Luther et d'autres dirigeants de la Réforme ont, en somme, promu l'éducation en tant que droit et devoir du chrétien. À la fin du XVIIe siècle, l'Allemagne était devenu le pays leader dans le développement de l'éducation, comptant dans la plupart de ses États des textes juridiques exigeant que les enfants soient scolarisés (Mulhern, 1959).

De l'autre côté de l'Atlantique, en Amérique du nord, c'est l'État du Massachusetts qui est la première colonie à rendre l'école obligatoire, et ce dès le milieu du XVIIe siècle. Le but déclaré de cette mesure était de transformer les enfants en de bons puritains. À partir de 1690, les enfants du Massachusetts et des colonies voisines apprennent à lire le New England Primer, un manuel consistant en une compilation de textes religieux chrétiens, mais également un véritable manuel d'alphabetisation (Gutek, 2013)(cf. Figure 1.).

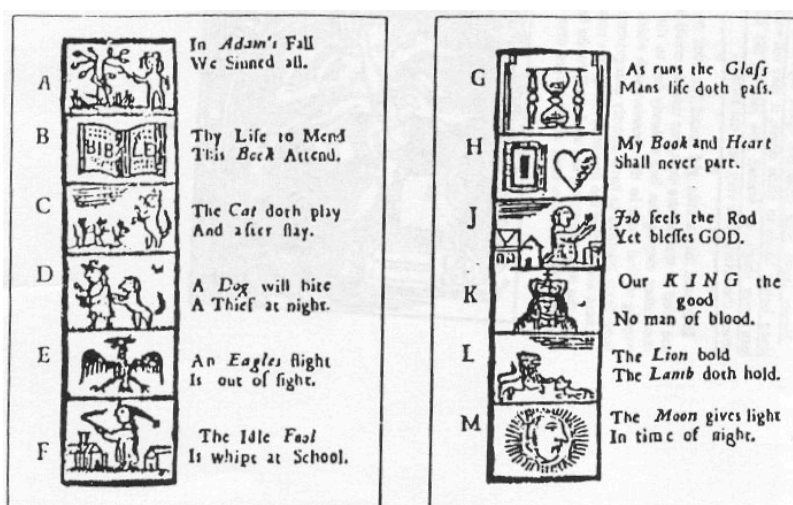


Figure 1. Texte du New England Primer, 1727.

Source : <http://longstreet.typepad.com/.a/6a00d83542d51e69e201b8d09c4d53970c-pi>

Le point commun de ces premières mesures était bien l'aspect religieux de l'éducation. Plus que l'acquisition d'une citoyenneté active, elle visait à faire de bons sujets de dieu et des hommes. L'association de l'éducation à l'émancipation individuelle, y compris vis-à-vis des idéaux de la religion ou de la morale, et comme facteur de transformation sociale, tout cela sera bien plus tardif. En Europe, ce sont les utopistes, au début du XIXème siècle, qui se font les chantres d'une éducation citoyenne et égalitaire. Ils sont cependant loin d'être majoritaires, et les idées qu'ils promeuvent sont pour le moins originales pour leur époque. Charles Fourier, par exemple, dans son œuvre Le nouveau monde industriel et sociétaire, publiée en 1829, insiste sur l'égalité dans la formation des garçons et des filles, et sur le rôle pédagogique des maîtres (dénommés « bonnins et bonnines, mentorins et mentorines »)(Fourier, 1973).

Toutefois, l'idée d'égalité dans l'éducation aura encore bien du chemin à parcourir. L'élan décisif viendra de deux facteurs combinés, l'un pacifiste, l'autre beaucoup moins.

D'abord, et c'est le premier facteur de changement, il faut prendre en compte l'essor des techniques, et leur pendant humain : le fait que des besoins éducatifs nouveaux sont créés par les nouvelles technologies.

À la charnière des années 1850, l'émergence de nouvelles techniques industrielles exige à la fois des formations aux nouvelles professions et des cadres pour guider la main d'œuvre ouvrière. Dans les premières décennies du XIX^{ème} siècle, la monarchie et le Parlement anglais changent peu à peu de philosophie quant à l'éducation pour tous, sous l'effet notamment des Factory Acts of 1833 et 1844, et procèdent à des investissements éducatifs (notamment à travers la création des Musées à vocation scientifique). Cette tendance sera amplifiée à la suite des bénéfices obtenus de l'Exposition Internationale de 1851. Plusieurs pays européens suivent le même mouvement, se fixant comme objectif un nouvel élément de progrès : l'éducation formelle, dirigée directement ou indirectement par l'État.

En Europe continentale, ce sont les constitutions naissantes, ou encore leurs projets ou amendements, qui intègrent le droit à l'éducation, suivies peu à peu par des lois pionnières.

Au Portugal, la première Constitution politique, datant de 1822, proclame par exemple, à l'article 213: "Les attributions des municipalités seront: (...) 4.º De surveiller les écoles primaires et les autres établissements d'éducation qui sont payés sur les deniers publics" (Assembleia da República, 2017).

En France, le dernier article de la Charte Constitutionnelle de 1830 (article 69) prévoit qu'"Il sera pourvu successivement par des lois séparées et dans le plus court délai possible aux objets qui suivent: (...) 8º L'instruction publique et la liberté de l'enseignements (...)". Également en France, la Constitution de la II^{ème} République (qui ne durera que trois ans), affirme quant à elle (Article 9): "L'enseignement est libre; La liberté d'enseignement s'exerce selon les conditions de capacité et de moralité déterminées par les lois, et sous la surveillance de l'Etat. Cette surveillance s'étend à tous les établissements d'éducation et d'enseignement, sans aucune exception". Elle affirme par ailleurs, à l'article 13: "(...) La société favorise et encourage le développement du travail par l'enseignement primaire gratuit, l'éducation professionnelle, l'égalité de rapports, entre le patron et l'ouvrier (...) " (Conseil Constitutionnel, 2017).

La Constitution de l'Empire Allemand de 1849 (ou Constitution de Francfort), qui n'entrera toutefois jamais en vigueur, s'inspire clairement de cet esprit progressiste. Elle prévoit, à l'Article VI paragraphe 153: "Le système d'enseignement et d'éducation est sous la supervision de l'État, et est, en dehors de l'enseignement de la religion, retiré de la supervision du clergé en tant que tel." En outre, le même article prévoit, au paragraphe 155: "Il doit être partout suffisamment pourvu à l'éducation de la jeunesse allemande par des écoles publiques." Il s'agit d'un texte d'une avancée extraordinaire pour l'époque, prévoyant, outre le statut public des enseignants des écoles primaires, qu'"Aucune contribution financière ne doit être payée pour l'enseignement dans les écoles populaires et dans les écoles populaires inférieures. L'enseignement gratuit doit être garanti dans toutes les institutions d'enseignement publiques aux personnes sans moyens" (Article VI, § 157)(BIJUS, 2014).

Dans le même sens, ces mêmes techniques qui poussent à une émulation progressiste entre pays européens, renforcent les relations internationales et l'imitation des instruments juridiques entre les diverses zones géographiques du globe. A titre d'exemple, c'est dans les années 1860 que les modèles d'enseignement se transforment radicalement en Chine. Dans ce pays, l'apprentissage se diversifie, avec une tendance à



calquer les systèmes étrangers – comme l’illustre l’enseignement en langues étrangères, d’abord en japonais puis en anglais, vers la fin du XIX^{ème} siècle, en particulier dans les villes en contact avec l’étranger, comme Shanghai (Huo, 2004).

La Chine, si elle accumule des retards dans l’alphabétisation de sa population, avait déjà mis en place des mécanismes pionniers, en particulier pour le recrutement des serviteurs de l’État, recrutement auquel, dès le XI^{ème} siècle (et ce jusqu’en 1905), tout citoyen (de sexe masculin) pouvait se candidater (Gernet, 1997). La langue chinoise démontre à cet égard la valorisation de l’éducation comme élément social. En effet, l’un des deux idéogrammes désignant le mot « l’élève » représente la « renaissance ou la vie nouvelle » qui résulte de l’étude (cf. Figure 2).

生
Shēng

Figure 2. L’un des deux Idéogrammes chinois pour désigner le mot élève, et signifiant « Vie ».

Un second facteur de changement doit être signalé : ce sont les rivalités et conflits internationaux, nombreux au XIX^e siècle, et qui aiguïsent la compétition entre les nations, surtout européennes et nord américaines, afin non seulement d’affirmer sa supériorité scientifique, mais également et surtout sa suprématie militaire. Après les conflits tels que la guerre franco-prussienne de 1870-1871, et plus encore après la première guerre mondiale, que se développe l’enseignement primaire pour tous, sachant que l’objectif de ce développement est non seulement faire des citoyens mais également des soldats mieux préparés.

ESPOIRS DE CHANGEMENTS

Après la Seconde Guerre Mondiale, et sur les cendres du conflit, l’espoir renait d’un droit à l’éducation universel, et d’un droit expurgé des discriminations qui le caractérisait jusqu’à lors – surtout la discrimination sexuelle, les filles et les garçons n’ayant jusqu’alors pas un accès égal à l’éducation ou aux mêmes programmes scolaires. En effet, le droit à l’éducation pour tous est finalement inscrit dans un document universel, dans le cadre de l’Organisation des Nations Unies – la Déclaration universelle des droits de l’homme du 10 décembre 1948. Ce document majeur affirme, dès son Préambule :

L’Assemblée générale proclame la présente Déclaration universelle des droits de l’homme comme l’idéal commun à atteindre par tous les peuples et toutes les nations

afin que tous les individus et tous les organes de la société, ayant cette Déclaration constamment à l'esprit, s'efforcent, par l'enseignement et l'éducation, de développer le respect de ces droits et libertés.

L'article 26 de la Déclaration est entièrement consacré au droit à l'éducation. Il rappelle:

Article 26

1. Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.
2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.
3. Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants. (Nations Unies, 2017)

Dans un article désormais fameux, Jean Piaget salue les innovations introduites par ce texte universel, et les commente dans son ouvrage *Le droit à l'éducation dans le monde actuel* (Piaget, 1949). Dans ses commentaires de l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'Homme, Piaget identifie toutefois l'alinéa 3 de cet article comme créant un problème potentiel. L'expression de la Déclaration ne laisse aucun doute sur la primauté de la volonté des parents qui ont, « par priorité », le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants. Cet alinéa conditionne ou, selon l'expression de Piaget « subordonne », l'éducation des enfants à l'approbation des parents, ce qui peut se révéler comme un obstacle potentiel au droit à l'éducation pour tous (Piaget, 1949, p. 26) – Piaget donne l'exemple des parents peu collaboratifs, bornés, ne voyant pas la nécessité d'un apprentissage complet, par exemple. Pour éviter que les parents ne refusent, par exemple, les nouvelles données pédagogiques, Piaget recommande l'éducation aux familles, c'est à dire aux parents, ou tout au moins le renforcement des liens entre l'école et les parents. En somme, il s'agirait là d'une deuxième mission pour les pouvoirs publics, assez irréaliste quand on connaît les difficultés à financer ne serait-ce que la première. On ne saurait reprocher à Piaget ce jugement ; c'est un homme de son temps, dans une époque toute pénétrée de paternalisme.

En fait, le paternalisme présent dans la Déclaration universelle des droits de l'homme animera par la suite un autre document international majeur lié aux droits de l'enfant, la Déclaration des droits de l'enfant, proclamée par l'Assemblée générale de l'Organisation des Nations Unies le 20 novembre 1959, via la Résolution 1386 (XIV). Le Principe 7 de cette Déclaration affirme certes que



l'enfant a droit à une éducation qui doit être gratuite et obligatoire au moins aux niveaux élémentaires. Il doit bénéficier d'une éducation qui contribue à sa culture générale et lui permette, dans des conditions d'égalité de chances, de développer ses facultés, son jugement personnel et son sens des responsabilités morales et sociales, et de devenir un membre utile de la société.

Ce même Principe réaffirme toutefois que les parents sont les interprètes prioritaires des intérêts de l'enfant dans ce domaine : "L'intérêt supérieur de l'enfant doit être le guide de ceux qui ont la responsabilité de son éducation et de son orientation; cette responsabilité incombe en priorité à ses parents" (Humanium, 2017a).

Force est de reconnaître, à cet égard, que l'on est bien loin de la Constitution de Francfort, pourtant datant du milieu du XIXème siècle, et dont l'article VI paragraphe 155 affirmait : "Les parents ou leurs représentants n'ont pas le droit de laisser leurs enfants ou ceux remis à leurs soins sans l'enseignement qui est prévu pour le cursus primaire des écoles populaires".

La Déclaration universelle des droits de l'homme comme la Déclaration des droits de l'enfant de 1959 ne sont cependant que des documents ayant valeur déclarative, même si par la suite la première acquerra, en tout ou en partie – valeur juridique de coutume internationale (mais il n'est pas certain que son article 26 intègre ce bloc de droit international. Cf. Charlesworth, 2015). Ce n'est qu'à partir du mouvement d'indépendance des pays colonisés que le principe d'un droit à l'éducation s'impose dans les pays qui, auparavant, étaient sous la tutelle des pays européens. Dans le contexte colonial, l'éducation n'était nullement une priorité pour les pays colonisateurs. Certains des États colonisateurs, dont la France, ont retardés presque à dessein le développement de l'éducation dans les colonies, en éradiquant les cultures locales tout en ne transmettant nullement l'intégralité des acquis éducatifs des colons (Deblé, 1994).

Dans les pays "en développement", au début des années 1960, la Conférence internationale d'Addis-Abeba (conférence d'États africains sur le développement de l'éducation en Afrique, 15-25 mai 1961) fixe comme horizon l'année 1980 pour la concrétisation de l'accès à l'éducation (tout au moins l'enseignement primaire, mais aussi le secondaire et le supérieur), comme l'atteste le Rapport final de la conférence (Organisation des Nations Unies – Commission économique pour l'Afrique/UNESCO, 1961)(Cf. Figure 3).

	1960-61	1965-66	1970-71	1980-81
Enseignement du premier degré	40	51	71	100
Enseignement du second degré	3	9	15	23
Enseignement supérieur	0,2	0,2	0,4	2

Figure 3. Scolarisation en Afrique, par classes d'âges exprimée en pourcentage.

Source : Organisation des Nations Unies – Commission économique pour l'Afrique/UNESCO, 1961.

En réalité, les progrès furent bien plus lents que prévus. La Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous se tenant à Jomtien (Thaïlande) entre les 5 et 9 mars 1990 approuve une Déclaration amère, dont le Préambule s'ouvre en ces termes : « Il y a plus de



quarante ans, les nations du monde affirmaient, dans la Déclaration universelle des droits de l'homme, que « toute personne a droit à l'éducation ». Aujourd'hui pourtant, malgré les efforts considérables déployés par les pays du monde entier pour garantir ce droit de tous à l'éducation, la réalité reste celle-ci : plus de 100 millions d'enfants, dont au moins 60 millions de filles, n'ont pas accès à l'enseignement primaire. » (Humanium, 2017b).

La Conférence de Jomtien fait suite à l'adoption par l'Assemblée générale de l'Organisation des Nations Unies d'une norme d'une portée extraordinaire. Il s'agit de la Convention relative aux droits de l'enfant, adoptée par l'Assemblée générale dans sa résolution 44/25 du 20 novembre 1989, convention internationale qui entrera en vigueur le 2 septembre 1990 et qui prévoit un dispositif très complet en matière de droit à l'éducation, même s'il fait de nombreuses concessions à une progressivité dans la reconnaissance de ce droit (l'article 28.1 de la Convention affirme d'emblée que "Les Etats parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances)(c'est nous qui soulignons).

En 2000, au Forum mondial sur l'Éducation de Dakar, les mêmes acteurs étatiques et organisations internationales spécialisées, prenant acte de la persistance de l'existence d'enfants non scolarisés dans le monde, engageaient de la communauté internationale (entendre par là: des États les plus riches) à augmenter les transferts de ressources des pays riches vers les pays pauvres. C'était à cet égard parfaitement cohérent avec le texte et la philosophie de la Convention relative aux droits de l'enfant, qui rappelait que

Les États parties favorisent et encouragent la coopération internationale dans le domaine de l'éducation, en vue notamment de contribuer à éliminer l'ignorance et l'analphabétisme dans le monde et de faciliter l'accès aux connaissances scientifiques et techniques et aux méthodes d'enseignement modernes. A cet égard, il est tenu particulièrement compte des besoins des pays en développement. (Article 28.3) (Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, 2017)

Même si son texte est ambitieux, et même "révolutionnaire" (Cardona Llorens, 2012, p. 51) par certains aspects, donnant potentiellement une faculté d'expression politique et sociale aux enfants (cf. les articles 3 et 12 de la Convention), on ne retrouve pas dans la Convention relative aux droits de l'enfant l'idée défendue par Piaget, selon laquelle les parents doivent être amenés, encouragés et même éduqués en vue de scolariser leurs enfants. Là encore, le texte normative fait un concession à la liberté qu'on les parents d'opter ou non pour l'éducation, à travers l'article 3.2. qui affirme que "Les Etats parties s'engagent à assurer à l'enfant la protection et les soins nécessaires à son bien-être, compte tenu des droits et des devoirs de ses parents, de ses tuteurs ou des autres personnes légalement responsables de lui, et ils prennent à cette fin toutes les mesures législatives et administratives appropriées"¹. Avec autant de réserves, cette obligation des États demeure un acte tout à fait volontariste, voire un vœu pieux. Juridiquement il

1 L'article 14 de la Convention va dans le même sens, en matière d'éducation morale ou religieuse.



s'agit, pour les États et autorités publiques, tout au plus d'une obligation de faire et non d'une obligation de résultat.

En outre, la Convention relative aux droits de l'enfant laisse une marge de manœuvre considérable aux parents (et plus largement aux familles) dans l'interprétation des droits humains contenus dans le texte normatif. Ainsi, l'article 5 de la Convention prévoit que

les Etats parties respectent la responsabilité, le droit et le devoir qu'ont les parents ou, le cas échéant, les membres de la famille élargie ou de la communauté, comme prévu par la coutume locale, les tuteurs ou autres personnes légalement responsables de l'enfant, de donner à celui-ci, d'une manière qui corresponde au développement de ses capacités, l'orientation et les conseils appropriés à l'exercice des droits que lui reconnaît la présente Convention. (c'est nous qui soulignons)

La Convention relative aux droits de l'enfant, bien qu'enserrant des lacunes intrinsèques, demeure un instrument juridique innovant. Toutefois, les perspectives actuelles ne semblent pas avoir encore tiré tout le parti de ses potentialités.

PERSPECTIVES ACTUELLES DU DROIT A L'EDUCATION

UN BILAN NUANCE

Malgré les difficultés que représentent sa mise en œuvre, et notamment le paternalisme des instruments juridiques existants, le droit à l'éducation est, apparemment, en progression relative. En 2000, les objectifs fixés par la Déclaration du millénaire de l'Organisation des Nations Unies du 8 septembre 2000, et les huit « Objectifs du millénaire pour le développement » (OMD) qu'elle comprend intégrait le droit à l'éducation. En effet, l'objectif 2 des OMD consistait à assurer d'ici 2015, à tous les enfants, garçons et filles, de façon égale et partout dans le monde, au moins un cycle complet d'études primaires (United Nations, 2017a).

Faisant un bilan de l'application des OMD, l'Organisation des Nations Unies note que la scolarisation des enfants dans l'enseignement primaire dans les régions en développement a atteint 91% en 2015 (contre 83% en 2000). Par ailleurs, chez les jeunes entre 15 et 24 ans, le taux d'alphabétisation s'est amélioré globalement, passant de 83% à 91% entre 1990 et 2015, avec une diminution de l'écart entre les femmes et les hommes. Entre 2000 et 2012, le pourcentage d'enfants n'allant pas à l'école primaire est passée de 40% à 22% en Afrique subsaharienne et de 20% à 6% en Asie du Sud. Cela dit, et même si les progrès de la scolarisation sont notables, l'inégalité face au droit à l'éducation se maintient ou s'accroît. Ainsi, dans les régions en développement, les enfants des ménages les plus pauvres sont quatre fois plus susceptibles de n'être pas scolarisés que ceux des ménages les plus riches (United Nations, 2017b). Par ailleurs, en

2015, 57 millions d'enfants en âge scolaire primaire n'étaient pas scolarisés, et ce nombre augmente – passant à 61 millions d'enfants en âge d'aller à l'école primaire (6-11 ans) (UNESCO, 2016). Enfin, dans les pays touchés par un conflit, la proportion d'enfants non scolarisés est passée de 30% en 1999 à 36% en 2012, et ce nombre n'a cessé de croître dans les zones de conflit armés, où 50% des enfants ne vont pas à l'école primaire (UNESCO, 2016)².

La promotion du droit à l'éducation comme droit humain pour tous demeure mitigée, et ce malgré les nouveaux objectifs prévus par l'Organisation des Nations Unies depuis le 1er janvier 2016 – les Objectifs du Développement Durable (ODD). Ceux-ci intègrent la question de l'éducation parmi les 17 objectifs de développement durable à atteindre avant l'échéance de 2030 (Organisation des Nations Unies, 2017). La nouvelle désignation de cet objectif éducatif est l'"éducation de qualité" (Objectif 4 des ODD). Contrairement aux ODM, les ODD affinent en effet les perspectives, incluant les jeunes et les adultes dans la stratégie d'acquisition des compétences et, même si cela n'est hélas pas dit explicitement, un droit à des compétences éducatives permettant le développement de la personne. Les cibles spécifiques que l'Objectif 4 des ODD se propose avant 2030 (ou même avant 2020, dans le cas de l'augmentation de bourses d'études dans les pays en développement) renforcent une logique qualitative. Ainsi, la Cible 4.a prévoit de "faire construire des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes ou adapter les établissements existants à cette fin et fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous". De même, la Cible 4.c se fixe, jusqu'à 2030, d'"accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement."

La dynamique lancée par les ODD est ainsi plus ambitieuse que celle des ODM. En revanche, le fait que l'objectif "Éducation" s'insère dans une panoplie bien plus ample d'objectifs programmatiques représente un risque de dilution de l'attention spécifique consacrée au droit à l'éducation.

PROBLEMES A RESOUDRE

Les descriptions de la situation mondiale en ce qui concerne le droit à l'éducation actuellement insistent surtout sur les lacunes en matière d'éducation, bien plus que sur les aspects juridiques du problème ou sur les droits garantis. Il est vrai que ces lacunes, qui sont surtout de deux ordres – la pauvreté et l'inégalité entre les hommes et femmes – sont de nature à empêcher la concrétisation des droits eux-mêmes, quand ils existent.

La question de la pauvreté comme facteur clé pour expliquer les manques en matière de droit à l'éducation illustre ce problème. Il est à cet égard relativement rare de trouver des analyses qui vont plus loin que la simple constatation des chiffres et la critique des

² Dans certains cas, comme en Syrie, le taux de scolarisation des enfants dans l'enseignement primaire est passé – durant les dernières années de conflit armé – de près de 100% à un taux proche de 60% (et à un taux de scolarisation dans le secondaire proche de 40%) (Guasp Teschendorff, 2015).



politiques menées. C'est pourtant toute la notion de pauvreté en matière d'éducation qui est en cause. À titre d'exemple, Humanium, une ONG spécialisée dans les droits de l'enfant, se penchant sur les "causes du manque d'éducation", met l'accent sur non seulement la pauvreté, mais également la marginalisation, qui conduit à un taux élevé d'abandon scolaire difficile à endiguer, compte tenu de l'ampleur du déficit financier des pays en développement.³

Cette même ONG présente la situation des régions les plus touchées par les lacunes en matière d'éducation, sachant que

L'Afrique subsaharienne est la zone la plus touchée avec plus de 32 millions enfants d'âge scolaire restant sans instruction. L'Asie centrale et orientale, ainsi que le Pacifique, sont également gravement touchés par ce problème avec plus de 27 millions enfants non scolarisés. (Humanium, 2017c)

En fait, les pays dont le revenu national brut est «faible» (1025 dollars ou moins par habitant en 2015, selon la méthodologie de la Banque mondiale. Cf. The World Bank, 2018)⁴, sont principalement des pays africains, soit un total de vingt-sept pays: le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Tchad, Les Comores, l'Érythrée, l'Éthiopie, la Gambie, la Guinée-Bissau, la Guinée, le Libéria, Madagascar, le Malawi, le Mali, le Mozambique, le Niger, la République centrafricaine, la République démocratique du Congo, le Sénégal, la Sierra Leone, la Somalie, le Soudan du Sud, la Tanzanie, le Togo, l'Ouganda, et le Zimbabwe. Il y a également trois pays situés en Asie : l'Afghanistan, le Népal et la République démocratique de Corée.

L'ONG Humanium souligne en outre que "ces régions doivent également résoudre les problèmes persistants de la pauvreté éducative (un enfant en éducation depuis moins de 4 ans) et la pauvreté éducative extrême (un enfant dans l'éducation pendant moins de 2 ans)."⁵ Le concept de "pauvreté éducative" mérite que l'on s'y attarde. La carence qu'il dénonce est en fait une absence de "capabilité" au sens où Amartya Sen et d'autres penseurs du développement utilisent ce terme (Sen, 1999, p. 87). La capabilité d'une personne – élément clé du développement humain – dépend, en synthèse, du degré de liberté dans le choix des "modes de fonctionnement" social de la personne. À ce titre, la notion de pauvreté éducative n'opère pas seulement un changement de perspective sur la pauvreté – mais également sur l'éducation elle-même. La pauvreté et l'éducation ne sont plus vues, dans cette optique, dans une logique quantitative (Monnet, 2007). Elles doivent prendre en compte des éléments plus fins, de nature qualitative, dont la qualité de l'éducation par exemple, ce que tentent de faire les ODD. À cet égard, dans les trente pays sélectionnés ci-dessus, on notera que certains n'ont pas, a priori, de graves problèmes politiques ou civiques. Le Bénin et le Sénégal, par exemple, ne sont pas considérés par les indicateurs internationaux comme des pays problématiques au plan politique (e.g., indicateurs du Freedom House). La réalité du système éducatif et de

3 L'Ong fait également un bilan chiffré. Selon elle, "en raison de la pauvreté et de la marginalisation, plus de 72 millions enfants à travers le monde restent non scolarisés" (Humanium, 2017c).

4 Pour l'année fiscale 2017, les économies à faibles revenus sont définies comme celles où le Revenu National Brut *per capita* est inférieur ou égal à 1025 dollars, calcul se faisant en utilisant les méthodes de l'Atlas de la Banque mondiale.

5 Essentiellement, cela concerne l'Afrique subsaharienne où plus de la moitié des enfants reçoivent une éducation pendant moins de 4 ans. Dans certains pays, comme la Somalie et le Burkina Faso, plus de 50% des enfants reçoivent une éducation pour une période de moins de 2 ans (Humanium, 2017c).

l'accès effectif au droit à l'éducation est plus complexe, et plus globale, que les indicateurs politiques et civiques. Même des pays apparemment respectueux des droits de la « première génération », les droits civiques et politiques, peuvent comprendre de graves lacunes quant au droit à l'éducation, comme l'absence de scolarisation effective de la majorité des enfants entre 6 et 11 ans (alors même que l'enseignement est obligatoire pour ces tranches d'âges) ainsi que les disparités entre garçons et filles (au dépend de ces dernières) quant à l'accès à l'éducation. En somme, toute l'évaluation des droits humains est alors biaisée, y compris l'évaluation des droits de la première génération, car comment voter sans être manipulé, ou être éligible, quand on ne sait pas lire ni écrire ?

Le second problème est, justement, l'inégalité entre les filles et les garçons. Ceux-ci n'ont en effet pas de droits égaux, tout du moins de facto, même si leurs droits formels sont identiques au plan constitutionnel. Les zones régionales où le problème se pose sont facilement identifiables : les États arabes, l'Asie centrale et l'Asie méridionale et occidentale, et le phénomène discriminatoire "s'explique principalement par le traitement privilégié culturel et traditionnel accordé aux hommes. Les filles sont destinées à travailler dans la maison familiale, tandis que les garçons ont le droit de recevoir une éducation." (Humanium, 2017c).⁶

Le troisième problème qui se pose est celui de l'accès aux droits humains. En effet, quand bien même les droits humains sont aujourd'hui plus que jamais reconnus dans le monde, notamment dans les constitutions nationales, ils ne sont pas forcément appliqués ni même connus des populations. Celles-ci n'ont pas la possibilité d'avoir un accès effectif à ces droits, sachant que les enfants sont particulièrement vulnérables en ce domaine (mais également d'autres catégories, qui peuvent se cumuler avec la zone géographique ou la qualité de membre d'une minorité). Pour que l'accès aux droits humains se fasse effectivement, il faut garantir non seulement une participation active de la société civile à la défense des droits – et notamment du droit à l'éducation. Il faut également que les États s'engagent, à travers des mécanismes ad hoc prévus dans les conventions internationales spécialisées, ce qui est un nouvel défi et en même temps un espoir pour le droit à l'éducation.

ESPOIRS JURIDIQUES DU DROIT A L'EDUCATION

Les perspectives actuelles d'amélioration du droit à l'éducation dans le monde dépendent non seulement du bon vouloir des États, mais également des pressions exercées par la communauté internationale – laquelle dispose d'instruments plus ou moins contraignants. À cet égard, la nouveauté la plus remarquable résulte des mécanismes de plainte (ou de « communications ») qui sont peu à peu mis en place, le premier de ces mécanismes résultant de la Convention contre l'élimination de la discrimination raciale, en 1965.

⁶ Selon Humanium, encore une fois, "en Afrique subsaharienne, plus de 12 millions filles risquent de ne jamais recevoir d'éducation. Au Yémen, c'est plus de 80% des filles qui n'auront jamais l'occasion d'aller à l'école. Encore plus alarmant, certains pays comme l'Afghanistan ou la Somalie ne font aucun effort pour réduire l'écart entre les filles et les garçons en ce qui concerne la concrétisation du droit à l'éducation (Humanium, 2017b).



En matière de droit à l'éducation, les normes internationales les plus intéressantes à suivre sont, d'une part, le nouveau mécanisme de plainte prévu dans le Protocole facultatif à la Convention relative aux droits de l'enfant établissant une procédure de présentation de communications, datant de 19 décembre 2011 et entré en vigueur au plan international le 14 avril 2014. Toutefois, ce mécanisme a actuellement une portée très limitée, sachant que seulement 36 pays sont actuellement États parties, et que aucun État africain (à l'exception du Gabon, en 2012) – et qu'aucun des États de notre liste de 30 pays vulnérables – n'a approuvé ce Protocole facultatif (United Nations Human Rights Office of the High Commissioner, 2018).

L'autre norme internationale qui ouvre des perspectives d'amélioration du droit à l'éducation est le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, datant du 16 décembre 1966 et entré en vigueur le 3 janvier 1976 dans l'ordre juridique international. Il s'agit d'une convention internationale largement approuvée par les États, bien que de façon très tardive. Ainsi, la grande majorité des États en développement (et également une bonne proportion d'États développés) n'approuveront cette convention qu'à la toute fin des années 1980 ou au début des années 1990, voire plus tard encore. Nombreux sont les États qui, comme le Cambodge, qui signent le Pacte dans les années 80 (le 17 octobre 1980), ne le ratifient que bien plus tardivement (le 26 mai 1992). Cette situation est patente également dans le cas de l'Afrique du sud post-apartheid – qui signe le Pacte le 3 octobre 1994 mais ne ratifie que le 12 janvier 2015. D'autres États suivent cette voie, comme l'État lusophone de Sao Tomé-et-Principe, qui signe le Pacte le 31 octobre 1995 mais ne lui confère une efficacité juridique interne par ratification que le 10 janvier 2017. Autre exemple : le Libéria, signataire précoce (18 avril 1967), et qui semble oublier complètement la ratification du Pacte, qui ne sera faite que le 22 septembre 2004, soit près de 30 ans après l'entrée en vigueur de cette norme au plan international, en 1976 (United Nations Human Rights Office of the High Commissioner, 2018).

Même si une majorité d'États (actuellement 166) ont approuvés cette norme internationale, en particulier certains grands États (la Russie, dès le 16 octobre 1973, tout comme l'Iran – le 24 juin 1975 – et l'Inde, le 10 avril 1979), d'autres États de grande dimension n'approuvent le Pacte que très tardivement (c'est le cas du Brésil, le 24 janvier 1992, et de la Chine, le 27 mars 2001), ou ne l'on pas encore approuvé (c'est le cas des États Unis d'Amérique)(Organisation des Nations Unies, 2017).

L'article 13 du Pacte prévoit un dispositif complet de promotion et de protection du droit à l'éducation. Mais c'est surtout l'article 14 qui enrichit de façon supplémentaire cette convention internationale qu'est le Pacte, en y ajoutant une clause inédite, qui oblige les États parties à une obligation de faire calendarisée. Il prévoit ainsi que :

Tout État partie au présent Pacte qui, au moment où il devient partie, n'a pas encore pu assurer dans sa métropole ou dans les territoires placés sous sa juridiction le caractère obligatoire et la gratuité de l'enseignement primaire s'engage à établir et à adopter, dans un délai de deux ans, un plan détaillé des mesures nécessaires pour réaliser progressivement, dans un nombre raisonnable d'années fixé par ce plan, la pleine application du principe de l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous. (Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, 2018)

Reprenons la liste des États que nous avons identifiés comme ayant de graves problèmes et une vulnérabilité particulière quant à l'application du droit à l'éducation. Comparons maintenant ceux qui sont effectivement États parties au Pacte : tous sont États parties au Pacte, sauf Les Comores -seulement signataire (depuis le 25 septembre 2008) et le Mozambique qui n'est pas État partie, de même que le Soudan du Sud. L'Afghanistan est État partie (depuis le 24 janvier 1983), le Népal également (depuis le 14 mai 1991), ainsi que la République populaire démocratique de Corée (depuis le 14 septembre 1981). Venons-en maintenant au mécanisme de plainte qui est associé à cette convention. Il s'agit du Protocole facultatif se rapportant au Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, datant du 10 décembre 2008, et entré en vigueur dans l'ordre juridique international le 5 mai 2013. Ce Protocole a seulement 22 États parties. En reprenant notre liste de pays, on est maintenant en mesure d'évaluer dans quels pays existe un mécanisme de plainte des individus (ou groupes d'individus) auprès des États concernés. Seuls le Niger et la République centrafricaine sont États parties depuis, respectivement, le 7 novembre 2014 et le 11 octobre 2016.

Le Bénin est seulement signataire (24 septembre 2013), mais n'a pas encore ratifié ce protocole; situation identique pour le Burkina Faso – également signataire (24 septembre 2012), mais n'ayant pas ratifié ce protocole. La même situation se passe dans le cas de la Guinée-Bissau (seulement signataire depuis le 25 septembre 2009). De même, Madagascar est signataire (25 septembre 2009) mais n'a pas encore ratifié ce protocole. Le Mali est également signataire (depuis le 24 septembre 2009) mais n'a pas encore ratifié le Protocole facultatif. La République démocratique du Congo est signataire (depuis le 23 septembre 2010), le Sénégal est également signataire (depuis le 24 septembre 2009), et Togo est aussi signataire (depuis le 25 septembre 2009), mais aucun n'a encore ratifié ce Protocole facultatif.

Le Burundi n'est pas État partie ni même signataire. Même constat pour le Tchad, Les Comores, l'Érythrée, l'Éthiopie, la Gambie, la Guinée, le Libéria, le Malawi, le Mozambique, la Sierra Leone, la Somalie, le Soudan du Sud, la République-Unie de Tanzanie, l'Ouganda, et le Zimbabwe – qui ne sont pas non plus État partie ni même signataire. Parmi les trois pays situés en Asie –l'Afghanistan, le Népal et la République démocratique de Corée – aucun n'est État partie ou même simplement signataire de ce Protocole (United Nations Human Rights Office of the High Commissioner, 2018). En somme, ce rapide bilan en demi-teinte : certes un nombre important d'États se compromettent à mettre en œuvre au plan interne le Protocole, mais il faudra qu'ils se convainquent plus vite que nombre d'entre eux ne l'avaient fait dans la mise en œuvre du Pacte lui-même.

CONCLUSION

La conclusion de cet article est plutôt optimiste. On a noté que le parcours du droit à l'éducation est passé par un cheminement d'affirmation plutôt positif, au plan mondial. La décolonisation a eu des effets à la fois bénéfiques et négatifs sur l'affirmation de ce droit. En effet, en même temps que les peuples récupéraient leur autonomie, la création de nouvelles matrices étatiques, et le respect des souverainetés nouvelles, amena à



laisser une entière liberté aux États nouveaux dans la gestion des matières domestiques, comme c'est le cas de l'éducation. Force est de reconnaître que la plupart des États n'étaient pas préparés, ni même désireux, quant à la mise en œuvre d'un droit à l'éducation de l'intégralité de ses populations. Toutefois, de nouveaux instruments juridiques émergent, et en particulier le Protocole facultatif se rapportant au Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, qui est en cours de ratification par un nombre croissant d'États, permettra enfin aux individus et aux organisations de défense du droit à l'éducation d'agir en justice comme les États, y compris au plan international. Cela dit, les instruments juridiques actuels – comme la Convention relative aux droits de l'enfant – laissent encore non seulement une marge de manœuvre importante aux États, mais également aux familles qui, paradoxalement, peuvent « choisir » de non scolariser ou de moins scolariser (ou de moins bien scolariser) certains de leurs enfants. Le choix qui est laissé est dans ce cas tout à fait artificiel, bien entendu, conditionné qu'il est par les préjugés, les coutumes inégalitaires, et le manque de perspective qui est le lot inéluctable de la pauvreté. Si chaque État était plus actif dans les politiques éducatives, plus directif, les choix que les familles auraient à faire seraient certainement moins discriminatoires ou arbitraires, comme c'est encore le cas pour des millions de filles par exemple dans le monde. Il est temps de se remémorer que le droit, s'il doit être respectueux de l'autonomie des personnes, doit aussi être incisif et obligatoire, quand sont en cause les droits humains. Les États Unis d'Amérique, l'un des pays qui n'a pas encore ratifié les principales conventions internationales évoquées dans cet article, est paradoxalement celui qui a su donner le plus frappant exemple de cette efficacité du droit dans l'application par la force de la lutte contre la ségrégation sociale. La jurisprudence de la Cour Suprême des États Unis d'Amérique *Brown v. Board of Education of Topeka, Kansas*, de 1954, qui met fin à la possibilité d'une séparation raciale à l'école, et oblige à une politique active de promotion de l'égalité (Clotfelter, 2004), demeure sans aucun doute une leçon pour tous les autres États – dans ce domaine comme dans d'autres.

RÉFÉRENCES

- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. (2017). *Constituição de 23 de setembro de 1822*. En ligne : <http://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CRP-1822.pdf>
- BIJUS (2014). *Constitution de l'Empire allemand* (Constitution de Francfort, 1849). traduction A. E. Schlegel. En ligne : <http://www.bijus.eu/?p=10335>
- CARDONA LLORENS, J. (2012). La Convención sobre los Derechos del Niño: significado, alcance y nuevos retos. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 47-68.
- CHARLESWORTH, H. (2015). *Universal Declaration of Human Rights* (1948). Max Planck Encyclopedia of Public International Law/Oxford University Press. En ligne : <http://opil.ouplaw.com/view/10.1093/law:epil/9780199231690/law-9780199231690-e887>
- CLOTFELTER, C. T. (2004). *After Brown – The Rise and Retreat of School Desegregation*. Princeton (NJ): Princeton University Press.



- CONSEIL CONSTITUTIONNEL. (2017). *Charte constitutionnelle du 14 août 1830*. En ligne : <http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/francais/la-constitution/les-constitutions-de-la-france/charte-constitutionnelle-du-14-aout-1830.5104.html>
- DEBLE, I., (1994). Différenciation ou uniformisation ? *Afrique contemporaine*, 172, 9-30.
- FOURIER, C. (1973). *Le nouveau monde industriel ou Invention du procédé d'industrie attrayante et naturelle distribuée en séries passionnées*. Paris : Éditions Flammarion.
- GERNET, J. (1997). Le pouvoir d'État en Chine. In *Actes de la recherche en sciences sociales – Genèse de l'État modern* (Vol. 118, pp. 19-27). doi : 10.3406/arss.1997.3220
- GUASP TESCHENDORFF, M. (2015). *Loss of Access to Education Puts Well-being of Syrian Girls at Risk*. United Nations University. En ligne : <https://ourworld.unu.edu/en/loss-of-access-to-education-puts-well-being-of-syrian-girls-at-risk>
- GUTEK, G. L. (2013). *An historical introduction to American education*. 3rd edition. Long Grove, IL.: Waveland Press.
- HAUT-COMMISSARIAT DES NATIONS UNIES AUX DROITS DE L'HOMME. (2017). *Convention relative aux droits de l'enfant*. En ligne : <http://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- HAUT-COMMISSARIAT DES NATIONS UNIES AUX DROITS DE L'HOMME. (2018). *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*. En ligne : <http://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>
- HUMANIUM (2017a). *Déclaration des Droits de l'Enfant du 20 Novembre 1959 – Texte intégral*. En ligne : <https://www.humanium.org/fr/normes/declaration-1959/texte-integral-declaration-droits-enfant-1959/>
- HUMANIUM (2017b). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous – 1990 – Texte intégral*. En ligne : <https://www.humanium.org/fr/autres/declaration-mondiale-education-pour-tous/>
- HUMANIUM (2017c). En ligne : <https://www.humanium.org/en/>
- HUO, Yiping (2004). Le lycée en Chine (1922-2002). *Histoire de l'éducation*, 101, 67-85.
- MONNET, E. (2007). La théorie des « capacités » d'Amartya Sen face au problème du relativisme ». *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 12, 103-120. En ligne : <http://journals.openedition.org/traces/211>
- MULHERN, J. (1959). *A history of education: A social interpretation*. 2nd edition. New York: The Ronald Press Company.
- NATIONS UNIES. (2017). La déclaration universelle des droits de l'homme. En ligne : <http://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/>
- ORGANISATION DES NATIONS UNIES – COMMISSION ECONOMIQUE POUR L'AFRIQUE/UNESCO. (1961). Rapport final - *Conférence d'États africains sur le développement de l'éducation en Afrique*, 15-25 mai 1961.



- ORGANISATION DES NATIONS UNIES. (2017). *Objectifs de Développement Durable – 17 objectifs pour transformer notre monde*. Organization des Nations Unies. En ligne : <http://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/education/>
- PIAGET, J. (1949). *Le droit à l'éducation dans le monde actuel*. Liège/Paris: Sciences et Lettres/Librairie du Recueil Sirey, Collection "Droits de l'Homme", N.º 1, UNESCO.
- SEN, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford University Press: Oxford.
- SPIERLING, K. E. (2004). Protestant Reformation. In P. S. FASS, *Encyclopedia of Children and Childhood: In History and Society* (Vol. 2, pp. 699-701). New York: Macmillan Reference USA.
- THE WORLD BANK. (2018). *The World Bank Atlas Method – Detailed Methodology*. En ligne : <https://datahelpdesk.worldbank.org/knowledgebase/articles/378832-the-world-bank-atlas-method-detailed-methodology>
- UNESCO (2016). Policy Paper 27/Fact Sheet 37, Leaving no one behind: How far on the way to universal primary and secondary education? July.
- UNITED NATIONS. (2017a). *Millenium Development Goals and Beyond 2015 – Goal 2*. En ligne : <http://www.un.org/millenniumgoals/education.shtml>
- UNITED NATIONS. (2017b). *Millenium Development Goals and Beyond 2015*. En ligne : <http://www.un.org/millenniumgoals/>
- UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS OFFICE OF THE HIGH COMMISSIONER. (2018). En ligne : <http://indicators.ohchr.org/>

*

Received: January 17, 2018

Final version received: February 26, 2018

Published online: February 28, 2018



EL DERECHO A LA EDUCACIÓN VISTO POR LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES: ESTUDIO DE CASO EN QUERÉTARO, MÉXICO

AZUCENA OCHOA CERVANTES

azus@uaq.mx | Universidad Autónoma de Querétaro, México

LUIS MANUEL PÉREZ GALVÁN

gorkiamp@gmail.com | Universidad Autónoma de Querétaro, México

JOSÉ JUAN SALINAS DE LA VEGA

jose.juan.salinas@uaq.mx | Universidad Autónoma de Querétaro, México

FELICIA VÁZQUEZ BRAVO

felicia.vazquez@uaq.edu.mx | Universidad Autónoma de Querétaro, México

RESUMEN

El discurso de los derechos humanos ha cobrado presencia en el discurso oficial de México desde los años cincuenta, sin embargo, en el año 2011 se realiza una enmienda constitucional en donde se reconoce a las diversas convenciones sobre derechos humanos al mismo nivel jerárquico que nuestra constitución, en consecuencia, el Estado mexicano está obligado a salvaguardarlos y promoverlos. Partiendo de lo anterior, se realizó un estudio exploratorio en dos grupos de niñas, niños y adolescentes de nivel primario de dos contextos socioeconómicos distintos (rural y urbano) con la finalidad de observar las particularidades que se dan en relación al derecho a la educación. Los resultados indican que existe un conocimiento poco preciso acerca de los derechos, también se confirma que el derecho a la educación es el derecho más reconocido y considerado como prioritario, sin embargo, son pocos estudiantes que advierten que no todos gozan de este derecho.

PALABRAS CLAVE

Derechos humanos, Derecho a la educación, Niñas, niños y adolescentes, Educación primaria.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 6, ISSUE 01,

2018, PP.41-61

**THE RIGHT TO EDUCATION AS SEEN BY GIRLS, BOYS AND
ADOLESCENTS: CASE STUDY IN QUERÉTARO, MEXICO**

AZUCENA OCHOA CERVANTES

azus@uaq.mx | Universidad Autónoma de Querétaro, Mexico

LUIS MANUEL PÉREZ GALVÁN

gorkiamp@gmail.com | Universidad Autónoma de Querétaro, Mexico

JOSÉ JUAN SALINAS DE LA VEGA

jose.juan.salinas@uaq.mx | Universidad Autónoma de Querétaro, Mexico

FELICIA VÁZQUEZ BRAVO

felicia.vazquez@uaq.edu.mx | Universidad Autónoma de Querétaro, Mexico

ABSTRACT

Human rights speech has been present in Mexico's official speech since the 1950's, however, a constitutional amendment, approved in 2011, recognized the diverse conventions on human rights at the same hierarchical level of our Constitution. Consequently, the Mexican State is compelled to safe and promote them. Based on this major legislative change, we conducted an exploratory research project on two groups of girls, boys and adolescents in two different socio-economic contexts (rural and urban), aiming to observe particularities facing the right to education. Results reveal that they have a diffuse knowledge on the issue. The right to education is, in fact, more easily recognized and regarded as priority. Nevertheless, a few students only find that not everybody has access to it.

KEY WORDS

Human rights, Right to education, Girls, boys and adolescents, Primary education.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 6, ISSUE 01,

2018, PP.41-61

O DIREITO À EDUCAÇÃO VISTO PELAS MENINAS, MENINOS E ADOLESCENTES: ESTUDO DE CASO EM QUERÉTARO, MÉXICO

AZUCENA OCHOA CERVANTES

azus@uaq.mx | Universidad Autónoma de Querétaro, México

LUIS MANUEL PÉREZ GALVÁN

gorkiamp@gmail.com | Universidad Autónoma de Querétaro, México

JOSÉ JUAN SALINAS DE LA VEGA

jose.juan.salinas@uaq.mx | Universidad Autónoma de Querétaro, México

FELICIA VÁZQUEZ BRAVO

felicia.vazquez@uaq.edu.mx | Universidad Autónoma de Querétaro, México

RESUMO

O discurso dos direitos humanos tem marcado presença no discurso oficial do México desde os anos 1950, entretanto, em 2011, se aprova uma emenda constitucional em que se reconhecem as diversas convenções sobre direitos humanos ao mesmo nível hierárquico da nossa Constituição. Em consequência, o Estado mexicano está obrigado a salvaguardá-los e promovê-los. Com base nesta alteração legislativa, se realizou um estudo exploratório com dois grupos de meninas, meninos e adolescentes da educação primária em dois contextos socioeconômicos distintos (rural e urbano), com a finalidade de observar as particularidades em face do direito à educação. Os resultados indicam que existe um conhecimento pouco preciso sobre os direitos, confirmando que o direito à educação é o direito mais reconhecido e considerado como prioritário. Contudo, são poucos os estudantes que observam que nem todos desfrutam deste direito.

PALAVRAS-CHAVE

Direitos humanos, Direito à educação, Meninas, meninos e adolescentes, Educação primária.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 6, ISSUE 01,

2018, PP.41-61

El Derecho a la Educación Visto por las Niñas, Niños y Adolescentes: Estudio de Caso en Querétaro, México

Azucena Ochoa Cervantes | Luis Manuel Pérez Galván | José Juan Salinas de la Vega | Felicia Vázquez Bravo

INTRODUCCIÓN

Hablar de Derechos Humanos (DDHH) implica de entrada, reconocer un discurso civilizatorio que da relevancia a la posición del ser humano desde un punto de vista filosófico, sociológico, político y de derecho, cuyo objetivo principal es el de reconocerse y valorarse como iguales a partir del respeto a la dignidad de las personas.

Los Derechos Humanos (DDHH) son facultades, principios, prerrogativas y preceptos que condensan exigencias de dignidad, libertad e igualdad de las personas, reconocidas por los Estados en diferentes ordenamientos jurídicos nacionales e internacionales (Pérez Luño, 1999, citado en Beltrán, 2003). Esta definición, de acuerdo a Pérez Luño (citado en Beltrán, 2003) señala dos elementos fundamentales para la constitución de los DDHH; la primera es una visión iusnaturalista de los principios, puesto que reconoce la dignidad humana como el fundamento para el reconocimiento de los derechos como inherentes al ser humano por el simple hecho de serlo, y por otro lado, representa también una visión iuspositivista, la cual se sustenta en el reconocimiento de los marcos jurídicos de los países, los cuales regulan su aplicación a partir de mecanismos judiciales.

Sin embargo, para que se pueda dar el goce completo de los derechos humanos, se estableció, además de los procesos judiciales para su protección y exigencia, un derecho que permite promoverlos, garantizarlos, difundirlos y aprenderlos, siendo éste el derecho a la educación. Así, reconocer a la educación como derecho humano implica el posicionarlo como un elemento activo que permite el conocimiento y la apropiación de los demás derechos (civiles, políticos, económicos, sociales y culturales), debido a que la educación como derecho humano “tiene por objeto desarrollar en los individuos y los pueblos sus máximas capacidades como sujetos de derechos y brindarles las herramientas y elementos para hacerlos efectivos” (Magendzo, 2008, p. 20).

En general, el derecho a la educación puede ser analizado desde tres líneas de acción (Álvarez 2015; Barba, 1997; Hevia, 2010; Magendzo, 2001, 2008) primero como la oportunidad de que todos los niños, niñas y adolescentes accedan a la educación obligatoria; segundo como la posibilidad de que los alumnos accedan a aprendizajes que les permitan conocer los derechos humanos y ejercerlos, y; tercero, como referencia a una calidad en el proceso educativo.

Ante este reto, la escuela se presenta como una institución que juega un papel muy importante en la formación de ciudadanos educados en derechos humanos, pues es necesario que retome como punto de partida el análisis las dimensiones civiles, políticas, sociohistóricas, económicas y culturales en donde se inserta la persona, debiendo ser,



además, una educación basada en “los valores, principios, mecanismos e instituciones relativos a los derechos humanos en su integridad y en su relación de interdependencia e indivisibilidad con la democracia, el desarrollo y la paz” (Magendzo, 2008, p. 20). Desde este punto de vista, la educación representa el camino para que cada individuo se cree una conciencia de respeto a las demás personas, base fundamental para el desarrollo de una sociedad sustentada en los principios de igualdad y democracia, además de ser un mecanismo que permite prevenir las violaciones de los derechos humanos, “fomentando conductas y actitudes basadas en la tolerancia, solidaridad y respeto” (Beltrán, 2003). Es por ello que la educación como derecho humano se sustenta como un medio y un fin para alcanzar los ideales democráticos de las naciones y el desarrollo integral de los ciudadanos.

La primera vez que se oye hablar de la educación como derecho humano es en el año de 1948, cuando la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948). Particularmente, en su artículo 26 la Declaración señala:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. 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; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

A este respecto, la UNESCO (2005) señala que la educación que reciban las personas deberá basarse en los siguientes principios:

- Disponibilidad: debido a que la educación deberá ser gratuita y obligatoria.
- Accesibilidad: lo que se consigue al eliminar cualquier forma de discriminación en el acceso a la educación.
- Aceptabilidad: referido a la calidad de la educación en todo el proceso escolar.
- Adaptabilidad: que tiene su base en la inclusión educativa al señalar que la educación deberá adaptarse a cada uno de los estudiantes.

Señala además la UNESCO (2005) que a partir de este documento normativo la educación será considerada como el medio primordial para que los niños, niñas, adolescentes y adultos desarrollen sus capacidades y participen activamente de la vida comunitaria de la sociedad.



En este mismo sentido, en la Declaración de los Derechos del Niño (ONU, 1959) se reafirma el derecho que tienen los niños, niñas y adolescentes (NNA) a la gratuidad de la educación, así como a la obligatoriedad de estudio de las primeras etapas de enseñanza. En el principio 7 de este ordenamiento se señala que la educación deberá realizarse en condiciones de igualdad, teniendo como finalidad de la educación el que los niños se inserten en la sociedad de manera adecuada.

Para el año de 1989 en la Convención sobre los Derechos del Niño se señala nuevamente que en materia del derecho a la educación la enseñanza primaria será obligatoria y gratuita; que la enseñanza secundaria y la orientación profesional se base en diversas formas de enseñanza y con acceso a todos, y; accesibilidad universal a la educación superior. Se señala también que el Estado deberá tomar las debidas precauciones para evitar la deserción y el abandono escolar, además de ofrecer alternativas para aplicar medidas disciplinarias compatibles con el respeto a la dignidad de los NNA (ONU, 1989).

Asimismo, el artículo 29 de la citada Convención señala los objetivos y finalidades de la educación, la cual deberá estar encaminada al desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física de los NNA; inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; inculcar en los NNA el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; prepararlo para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena, e; inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

Los elementos antes señalados para reconocer el ejercicio pleno del derecho a la educación, se reafirman también en los marcos normativos del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en sus artículos 13 y 14, además de la Convención Americana sobre Derechos Humanos en el artículo 26, señalando en general el carácter obligatorio y gratuito, la calidad en los procesos educativos, conviniendo en que “la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales” (OEA, 1976, Art. 13).

En el ámbito nacional a partir de junio del 2011 se reforma el artículo 1º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, colocando a los Tratados Internacionales al mismo nivel que el de la Constitución lo que legitima el reconocimiento y el ejercicio de los derechos de los NNA. Así en el artículo 1º párrafos uno y dos se señala que:

Artículo 1o. En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece. Párrafo reformado. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917/2012)



Las normas relativas a los derechos humanos se interpretarán de conformidad con esta Constitución y con los tratados internacionales de la materia favoreciendo en todo tiempo a las personas la protección más amplia. Párrafo adicionado. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917/2012)

Asimismo, en el año 2011 se reforma el artículo 4º constitucional, señalando el interés superior del niño y el 73 de la Constitución, lo que facultó al Congreso de la Unión a expedir leyes de protección y en materia de derechos de los NNA. Dichas reformas quedaron de la siguiente manera:

Artículo 4º párrafo noveno. En todas las decisiones y actuaciones del Estado se velará y cumplirá con el principio del interés superior de la niñez, garantizando de manera plena sus derechos. Los niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral.

Este principio deberá guiar el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas dirigidas a la niñez. (Párrafo adicionado DOF 18-03-1980. Reformado DOF 07-04-2000, 12-10-2011, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917/2012)

Aunado a lo anterior, en materia de educación se debe rescatar principalmente lo dispuesto por el artículo 3º constitucional, el cual señala que:

- Toda persona tiene derecho a recibir educación.
- La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.
- Será laica y se mantendrá ajena a cualquier doctrina religiosa.
- Se basará en los resultados del progreso científico.
- Será democrática, entendiendo tal concepto como un sistema de vida que mejore las condiciones económicas, sociales y culturales del pueblo mexicano.
- Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos
- Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos.

Además de lo expuesto, resulta pertinente resaltar lo señalado en este artículo en materia de derechos humanos, en el cual se indica que:



La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el **respeto a los derechos humanos** y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. Párrafo reformado DOF 10-06-2011. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917/2012)

LUCES Y SOMBRAS DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

En México se han alcanzado importantes logros en las últimas décadas, a saber (INEGI, 2016b):

- El porcentaje de niños de 3 a 5 años que asiste a la escuela ha aumentado 11.3%, pasando de 48.5% en 2010 a 59.8% en 2015.
- El porcentaje de niñas y niños de 6 a 14 años que asisten a la escuela ha aumentado de 2000 a 2015 un 3.5%, el 97.3% de niños y niñas en este rango de edad asiste a la escuela. El porcentaje del alumnado que asiste a la escuela es ligeramente mayor en niñas (97.5%) que en niños (97.1%).
- En este mismo periodo el analfabetismo de personas con 15 años o más se ha reducido casi a la mitad, de 6.4% registrado en 2010 a 3.3% en 2015.
- El porcentaje de la población de 15 a 24 años que asiste a la escuela también se ha incrementado en un 6.2%, de 34.9% en 2010 a 46.1% en 2015.
- El promedio de escolaridad en la población de 15 años o más se ha incrementado en este periodo, pues los habitantes tienen 9.5 años de escolaridad en promedio, lo que significa un poco más de la secundaria concluida en comparación con los 8.0 años de escolaridad registrado en 2010.

Los datos mencionados anteriormente muestran importantes avances, sin embargo, aún se está lejos de lograr la cobertura universal en educación pues persisten retos importantes (INEGI, 2016b):

- El 1.2% de los jóvenes de 15 a 29 años es analfabeta y el 2.8% de los jóvenes de 15 a 29 años es analfabeta funcional.
- Solamente el 32.9% del total de la población de 15 a 29 años asiste a la escuela, el 2.9% tiene inconclusos sus estudios de primaria,
- Solamente una tercera parte de mujeres y hombres jóvenes de 15 a 29 años cuentan con al menos un año de educación media superior
- El 21.7% de la población mexicana con 15 años o más cuenta con instrucción media superior.
- A nivel nacional el porcentaje de la población de 15 años o más con instrucción superior es de 18.6%.



- Menos de la tercera parte de la población de 20 a 24 años cuenta con estudios de educación superior (28.3% mujeres, 26.6% hombres).
- Conforme avanza la edad en los jóvenes dejan de asistir a la escuela, el 74.2% de 20 a 24 años y el 92.5% 25 a 29 años cumplen con esta condición.

Los principios de asequibilidad y accesibilidad de la educación que el Estado mexicano está obligado a cumplir están lejos de ser una realidad.

Uno de los mayores logros se encuentra en el aumento de la cobertura de educación primaria, sin embargo la infraestructura de escuelas primarias es la siguiente (INEE, 2016):

- En el 5.1% de las escuelas primarias no disponen de agua, 32.6% disponen de agua algunos días de la semana y 62.3% disponen de agua toda la semana
- No disponen de tazas, excusados o inodoros 5.6% de las escuelas primarias, 5.5% no dispone de agua en tazas, excusados o inodoros, 28% dispone de agua en tambos o contenedores y 60.9% dispone de agua en tazas, excusados o inodoros.
- Solo el 68.8% de las escuelas cuentan con agua de la llave para lavarse las manos
- El 57.5% de las escuelas no proporciona agua para beber.
- 7.7% de las escuelas primarias no cuenta con energía eléctrica, 9.0% cuenta con energía eléctrica algunos días, y el 83.3% cuenta con energía eléctrica.
- El 13.7% de las escuelas primarias tiene un mayor número de grupos que de aulas.
- El 43.3% de las escuelas dispone de biblioteca escolar, el 24.9% de aula de medios, el 16.7% de salón de usos múltiples, el 58.2% de oficina de la dirección y el 9.3% de sala de maestros.
- El 59% de las escuelas primarias no cuenta con rampas y puertas amplias para el acceso en silla de ruedas o muletas.

A partir de los datos anteriores se observa la falta de condiciones esenciales para ejercer el derecho a la educación.

VIOLACIONES AL DERECHO A LA EDUCACIÓN

En materia de Educación en Derechos Humanos, durante 2013, las Comisiones o Procuradurías Estatales de Derechos Humanos organizaron un total de 5515 actividades de educación o formación (cursos o talleres) y 3325 de difusión y promoción (foros, conferencias, exposiciones, presentaciones de libros o materiales) de la cultura de los Derechos Humanos, no obstante, los estados de Coahuila, Hidalgo, Sinaloa, Querétaro y Tabasco reportaron que no contaban con personal que laborara en estas áreas. El personal de Instituciones de Educación Básica y Media Superior que participaron fue de



48576. Sin embargo, en 2013 las Comisiones o Procuradurías Estatales de Derechos Humanos registraron 4285 víctimas en los expedientes calificados como de hechos violatorios al derecho a la educación, de los cuales la mayoría (2471) son mujeres. En este año la Secretaría de Educación Pública recibió 189 Recomendaciones emitidas por las Comisiones o Procuradurías Estatales de Derechos Humanos (INEGI, 2015a).

En 2013 de acuerdo a cifras registradas por los Organismos Públicos para la Protección y Defensa de los Derechos Humanos (OPDH) la Secretaría de Educación Pública a nivel federal se le imputaban 56 hechos presuntamente violatorios de los Derechos Humanos, mientras que a nivel estatal las Secretarías de Educación Pública registraron 6450 expedientes de quejas violatorias de los Derechos Humanos (INEGI, 2015a), en 2014 a nivel estatal las Secretarías de Educación Pública registraron 9350 expedientes de hechos violatorios de los Derechos Humanos (INEGI, 2015b) y en 2015 a nivel estatal las Secretarías de Educación Pública registraron 9608 expedientes de hechos violatorios de los Derechos Humanos y la Secretaría de Educación Pública Federal 751 (INEGI, 2016a).

Se observa con preocupación un alarmante incremento en las violaciones del derecho humano a la educación registradas por los OPDH, a nivel Estatal de 2013 a 2015 se incrementaron un 67.13% mientras que a nivel Federal un 1,341%.

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

Como se puede observar, además de establecerse la gratuidad, la obligatoriedad de la educación básica y media superior, el acceso universal a la educación y la propuesta de una educación de calidad, se señala explícitamente que la finalidad de la educación en México partirá del ejercicio y respeto de los derechos humanos, sin embargo, ¿Cómo se logra esa educación en Derechos Humanos?

La educación en Derechos Humanos implica dos procesos, uno de formación otro de ejercicio de los derechos, los cuales se complementan en el proceso educativo. El primero de estos procesos presenta como intención el permitir el acercamiento de los NNA al conocimiento de sus derechos, informándoles sobre las condiciones de cada uno de ellos, su significado y alcances. Este proceso es sustentando a partir del acceso a la información crítica y consciente y permite, a decir de Latapí (2009) considerar al derecho a la educación como un derecho promotor e impulsor porque de su cumplimiento depende que se puedan ejercer y proteger otros derechos. Por otro lado, desde un punto de vista más práctico y como proceso pedagógico valoral, educar para los derechos humanos es aspirar a un ideal de convivencia y formación en valores en el ámbito cotidiano escolar, lo que a decir de Bonifacio Barba (1997) obliga a utilizar las orientaciones teóricas y los enfoques metodológicos en la educación en valores con la intención de formar al alumnado en los hábitos de convivencia y en las actitudes y valores reunidos en los Derechos Humanos.

Así, educar en y para los derechos humanos implicaría el aprendizaje teórico de cada uno de los derechos, al mismo tiempo que se practican y ejercen en el espacio educativo escolar, convirtiéndose en un ámbito que permite desarrollar y adquirir competencias



para desenvolverse en la vida social (Hevia, 2010). Por ello, desde este punto de vista, continúa diciendo Hevia (2010), resulta más apropiado hablar de una enseñanza para el ejercicio de los derechos humanos en donde la actividad principal de la escuela será el crear un buen clima de convivencia en donde los alumnos puedan adquirir las competencias necesarias, viviendo el ejercicio de los derechos humanos como una experiencia pedagógica.

La investigación educativa ha dejado de lado el tema. La escasez del estudio sobre los derechos humanos en México la advierten Molina y Heredia (2013), quienes a partir de la revisión del estado del conocimiento en el tema de educación y valores en el ámbito de la formación ciudadana y los derechos humanos, concluyen que, además de que el tema ha recibido poca atención por parte de los investigadores educativos, los estudios realizados se concentran en la educación superior, y existe una evidente ausencia de estudios en el tema en los niveles de educación básica y media superior, y enfatizan que

éste es un tema que debe ocupar a los investigadores de la educación básica y media superior, debido a que los derechos humanos forman parte específica de los contenidos temáticos propuestos para estos niveles y, por tanto, es necesario aportar al conocimiento diversos tipos de estudios que permitan dar cuenta sobre los procesos que se siguen para tal fin, si los contenidos y formas de trabajo como están propuestas, aportan elementos formativos y de qué tipo. (p. 238)

Existen investigaciones acerca del conocimiento de los derechos humanos en jóvenes universitarios, Vázquez, Salinas y Ochoa (2016), realizaron un estudio exploratorio, predominantemente cualitativo, pero buscando encontrar algunos patrones o tendencias, que permitan, en un segundo momento, construir instrumentos de evaluación acordes al tema y a los cambios que se vayan dando a nivel social. Los estudiantes cursaban los siguientes programas: Ciencias Políticas y Sociales, Derecho, Filosofía, Historia, Desarrollo Local, Innovación y Gestión Educativa, Psicología, quedando constituida la muestra por 377 estudiantes de carreras sociales y humanísticas, entre los principales resultados se reporta:

Han recibido información sobre los DH, pero carecen de una base conceptual, que les permita comprender este discurso y ubicarse como sujetos de derecho, lo cual limita su exigibilidad. Tienen una idea de los DH como una serie de leyes externas, una suerte de privilegios y normas para la convivencia. Reconocen las carencias del Estado mexicano en torno a este tema, pero no ubican a los DDHH como parte de la relación sociedad-Estado, ni su dimensión histórico-social, aunque sí pueden nombrar hechos en donde no se han respetado los derechos humanos, resaltando acontecimientos pasados como el movimiento estudiantil de 1968. Se destaca el reconocimiento del derecho a la educación como prioritario.

La mayoría acepta el discurso y está de acuerdo con este, pero también se identifican algunas tendencias de cuestionamiento al mismo. En su mayoría no se ubican como población vulnerable, lo ubican como una situación externa a ellos, identificando principalmente a los indígenas como grupo particularmente afectado. Ubican el problema del no cumplimiento de los derechos humanos desde la dimensión individual



y la falta de información y, en alguna medida como parte de las condiciones estructurales y culturales del sistema.

Entre las experiencias reportadas en relación con el conocimiento acerca de los derechos de los niños y niñas se pueden mencionar las diversas consultas infantiles y juveniles realizadas por el Instituto Nacional Electoral (antes Instituto Federal Electoral, IFE) (1997, 2000, 2003, 2006, 2009 y 2012) (IFE, 2007, p. 5).

Otro estudio es el de Zanabria, Fragoso y Martínez (2007), quienes presentan los resultados del trabajo realizado con grupos de niñas, niños y jóvenes al generar espacios de participación en tres comunidades del estado de Tlaxcala y en una delegación de la Ciudad de México. Para su intervención estas autoras utilizaron el Manual de participación infantil para la difusión de los derechos de la niñez. Entre los principales resultados destacan el cambio de mirada de los adultos hacia los niños y niñas, lo cual generó confianza en que ellos y ellas son capaces de participar con respeto y responsabilidad.

Por su parte, Flores y Jiménez (2015) realizaron una investigación para indagar las representaciones sociales sobre los derechos humanos en niños de primaria. Los resultados del estudio realizado por estos autores muestran que este grupo de niños (y niñas) construyen sus representaciones sociales objetivando los derechos en personas, objetos o situaciones; lo anterior resulta interesante, pues nos muestra que el concepto de derechos es abstracto y de difícil comprensión en este grupo de edad.

Estudiar qué conocimientos tienen los niños, las niñas y los adolescentes acerca de sus derechos resulta de crucial importancia, pues a partir de estos conocimientos se puede inferir el tipo de ciudadanos que se están formando.

MÉTODO

Objetivo general: Identificar los conocimientos compartidos por los niños, niñas y adolescentes en torno a los derechos de los niños y las niñas, y específicamente en relación con el derecho a la educación.

Tipo de estudio: se realizó un estudio exploratorio-descriptivo de diseño no experimental.

Población: La población estuvo conformada por estudiantes de nivel primaria de dos contextos socioeconómicos distintos. La muestra estuvo integrada por 193 estudiantes de cuarto a sexto de primaria, de los cuales 107 pertenecían al contexto urbano (37 de cuarto, 32 de quinto y 38 de sexto), y 86 al contexto rural (33 de cuarto, 23 de quinto y 30 de sexto) con edades comprendidas entre los 9 y 12 años. Todos los participantes provenían de escuelas públicas que daban servicio en el turno vespertino. La escuela del contexto urbano se encontraba localizada en la Cd. de Querétaro, mientras que la del contexto rural en la comunidad de San Sebastián Bernal, municipio de Ezequiel Montes en el Estado de Querétaro. Esta localidad se encuentra a 60 kilómetros aproximadamente de la ciudad de Santiago de Querétaro. Las dos escuelas tenían organización completa (escuelas que imparten los seis grados de educación primaria y tienen un maestro por cada grado) y contaban con energía eléctrica y agua potable. Los estudiantes pertenecían



a las colonias y/o barrios aledaños a las escuelas. El muestreo fue no probabilístico intencional. El criterio de selección fue la voluntariedad para participar en el estudio.

Instrumento: Se diseñó un instrumento escrito, tipo cuestionario, dividido en tres apartados: el primero contiene datos generales; en el segundo se exponen cuatro situaciones con problemáticas que afectan directamente a las niñas y niños, y el tercer apartado compuesto por preguntas abiertas que indagan acerca de los derechos de los niños y niñas. Una vez estructurado el cuestionario, se procedió a hacer una validación de jueces para que emitieran un dictamen acerca de la pertinencia del contenido y redacción de las preguntas; posteriormente se procedió a su pilotaje. Para profundizar en los conocimientos de las niñas y los niños se realizó una entrevista semiestructurada a 24 estudiantes, 12 de cada contexto de los cuales 6 eran hombres y 6 mujeres, en la entrevista se les preguntó: ¿qué son los derechos humanos?, ¿cuáles son?, ¿cuál consideras más importante?, ¿En tu escuela se promueven los derechos humanos?, ¿cómo se hace?, ¿la educación es un derecho?, ¿en nuestro país se cumple con el derecho a la educación?

Cabe señalar que en estudios realizados anteriormente, estudiantes universitarios no distinguían la interdependencia de los DDHH, por lo que los jerarquizan, razón por la cual se les formuló la misma pregunta a los estudiantes de primaria

Procedimiento: La aplicación del instrumento se hizo de manera directa por los investigadores. Después de la presentación se solicitó la colaboración para contestarlo. Se aplicó de manera grupal dentro de las aulas; el tiempo para que los participantes respondieran fue de 40 minutos aproximadamente. Cabe señalar que antes de la aplicación se obtuvo la autorización por escrito tanto de las y los directivos. La entrevista se aplicó de manera individual a una muestra de los participantes. Una vez contestados los cuestionarios se transcribieron íntegramente las respuestas y se procedió a realizar una lectura general para posteriormente organizar los resultados.

La entrevista aplicada de manera individual y, una vez realizada, fue transcrita, las transcripciones se leyeron de manera general y posteriormente se establecieron tipos de respuestas para organizar los resultados, los cuales se presentan a continuación.

RESULTADOS

Los datos que se presentan corresponden a las respuestas del cuestionario, para su presentación, en el caso de la tabla 1 se agruparon respuestas conceptualmente parecidas. Cabe señalar que los estudiantes podían dar más de una respuesta, por lo que la frecuencia corresponde a la frecuencia de respuestas no de sujetos.

Para conocer los conocimientos de la población estudiada sobre el derecho a la educación se les planteó la pregunta ¿qué son los derechos de los niños y de las niñas?



Tabla 1

Frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Qué son los derechos de los niños?

Respuestas	Contexto urbano	Contexto rural
Ejemplo de algún derecho	39	18
Obligaciones	25	17
Tautológica	11	11
Otras respuestas	15	10
Algo que puedes hacer	9	15
Valores	8	5
Algo que debes tener	5	2
Leyes/normas	1	5
Algo que nos protege	1	3
No sé	6	0

Fuente: elaboración propia.

En las respuestas al cuestionario se pueden observar ideas “poco elaboradas” acerca de lo que son los derechos: el mayor porcentaje de respuestas en los dos grupos se concentra en ejemplos de algún derecho para referirse al concepto. El siguiente tipo de respuesta alude a la confusión que existe entre derechos y obligaciones, seguida de la respuesta de tipo tautológica. Una frecuencia importante también se concentra en “otras respuestas”, es importante señalar aquí que esto denota el conocimiento poco elaborado de las y los estudiantes, por un lado, señalaban cosas que no tenían que ver con el tema tales como “que los niños son masculinos y las niñas femenino”, “son lo que te permite aceptar lo que somos” y, por otro, hacían referencia a obligaciones que los padres tienen que cumplir o a que son contenidos que revisaron de primero a sexto. Cabe señalar que el contexto urbano pareciera mostrarse mayor confusión, ya que las respuestas que aluden a “obligaciones” a “otras respuestas” tienen una mayor frecuencia que en el contexto rural. Lo anterior resulta relevante ya que se confirma el poco conocimiento que se tiene del tema, más aún cuando algunos niños y niñas reconocen que son textos que se han revisado durante la primaria, es decir, que la educación en derechos humanos se queda en un plano informativo sin que haya un proceso de apropiación a través de la promoción y ejercicio de los mismos.

Lo anterior se confirma con los datos obtenidos en las entrevistas, ya que una de las preguntas fue ¿En tu escuela se promueven los derechos humanos? y ¿cómo se hace?

Todos los niños y niñas entrevistados en ambos contextos afirmaron que en sus escuelas se promueven los derechos humanos, sin embargo, al momento de describir cómo se hacía las respuestas aludían en su mayoría a prescripciones de las y los docentes, así como a contenidos abordados en alguna materia en la tabla 2 se presenta la sistematización de las respuestas de la entrevista en ambos contextos.

Tabla 2

Frecuencia de respuestas a la pregunta ¿en tu escuela cómo se promueven los derechos humanos?

Respuestas	Contexto urbano	Contexto rural
Nos los platican los maestros (carácter prescriptivo)	3	2
Lo explican como parte de las materias (con carácter normativo)	4	4
Promoviendo actitudes y acciones	3	3

Fuente: elaboración propia.

El conocimiento y el ejercicio de los derechos humanos no debería realizarse desde el plano prescriptivo y normativo, ya que la educación en derechos humanos es esencial para crear ciudadanos activos en materia de derechos humanos, es decir, personas que no sólo conozcan y comprendan los derechos humanos, sino que sean capaces de cambiar sus actitudes y comportamientos, pues como se señaló en la introducción de este trabajo, educar en y para los derechos humanos implicaría el aprendizaje teórico de cada uno de los derechos, al mismo tiempo que se practican y ejercen en el espacio educativo escolar, convirtiéndose en un ámbito que permite desarrollar y adquirir competencias para desenvolverse en la vida social (Hevia, 2010).]

Para acercarnos a lo que las niñas y niños observan del derecho a la educación, una vez que se indagó acerca de lo que son los derechos humanos, se les cuestionó acerca de ¿cuáles son?, en la tabla 3 se observan los resultados.

Tabla 3

Frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Cuáles son los derechos humanos?

Respuestas	Contexto urbano	Contexto rural	Total
Educación	48	45	93
Responsabilidades	22	26	48
Vivienda	23	24	47
Juego	26	14	40
Familia	14	15	29
Salud	15	10	25
Alimentación	15	3	18
Expresión	4	8	12
Alusión a valores	5	7	12
Igualdad	7	3	10
Participación	3	3	6
Libertad	1	4	5
Protección/no violencia	3	2	5
No sé	1	3	4
Vestido	4	0	4
Nombre	1	2	3
Paz	0	1	1
Justicia	0	1	1
Asociación	0	1	1
Voto	0	1	1

Fuente: elaboración propia.



Como puede observarse en las respuestas anteriores, la población de este estudio reconoce un gran número de derechos humanos, siendo la educación, la vivienda y el juego como los que más reconocen. Cabe señalar también que en el caso de esta pregunta hubo respuestas que se agruparon como responsabilidades, tal es el caso de “hacer mi tarea”, “ayudar en casa”, “sacar la basura”, así como respuestas que se agruparon como alusión a valores, como “la honestidad”, “el respeto”, “la tolerancia” lo cual confirma la información presentada en la tabla 2, existe una confusión importante entre lo que es un derecho y una obligación. Otro dato relevante es que en el contexto rural aparecen menciones de derechos que no aparecen en el contexto urbano, pudiendo reflejar esto un mayor conocimiento. Así mismo cabe resaltar en este contexto la menor mención al juego como derecho, lo cual puede deberse a que en el contexto rural los niños se involucran en el trabajo familiar.

Una vez que se confirmó el conocimiento acerca de los derechos humanos, se les cuestionó acerca de cuál consideraban el más importante. Las respuestas se presentan en la tabla 4.

Tabla 4

Frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Cuál derecho consideras más importante?

Respuestas	Contexto urbano	Contexto rural	Total
Educación	51	44	95
Responsabilidades	23	11	34
Vivienda	18	16	34
Familia	8	22	30
Salud	11	10	21
Expresión	3	9	12
Alimentación	10	1	11
No sé	9	2	11
Alusión a valores	6	4	10
Todos	2	7	9
Protección/no violencia	5	3	8
Libertad	1	4	5
Juego	4	0	4
Igualdad	2	1	3
Participación	0	3	3
Vestido	1	0	1
Nombre	1	0	1
Justicia	0	1	1

Fuente: elaboración propia.

Nuevamente se observa a la educación concentrando el mayor número de respuestas, seguido de las respuestas responsabilidades, vivienda y familia. Esta misma pregunta se realizó en las entrevistas con el fin de confirmar los datos del cuestionario. Las respuestas de la entrevista aluden a la educación en 18 casos, la familia en 15 casos y la vivienda en 9 casos. Cabe señalar que el derecho a la educación lo mencionan en el sentido de asistir a la escuela, así como recibir enseñanza de calidad. Resulta relevante que se presente la respuesta todos, pues si bien y como se planteó líneas arriba esta pregunta se formuló

dado que en estudios anteriores con jóvenes universitarios la población no reconocía la interdependencia e indivisibilidad de los derechos humanos, es importante que en este grupo de población de menor edad haya algunas personas que sí reconozcan la interdependencia de los derechos, encontrándose 9 casos en los que dicen que todos los derechos son importantes.

Para acercarnos a cómo observan el cumplimiento al derecho a la educación, en las entrevistas se les preguntó si consideraban que la educación es un derecho el total de los entrevistados contestó afirmativamente, a continuación, se les preguntó por qué consideraban que la educación es un derecho. Las respuestas las presentamos en la tabla 5.

Tabla 5

Frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Por qué consideras que la educación es un derecho?

Respuestas	Contexto urbano	Contexto rural
Nos tienen que enseñar	2	1
Tautológica	0	2
Derecho a asistir a la escuela	10	0
Derecho de asistir a la escuela sin importar condición social	0	6
Visión a futuro	0	3
No contestó	3	9

Fuente: elaboración propia.

Las respuestas aluden al reconocimiento al derecho a educación restringiéndolo a la asistencia a la escuela, sin embargo, es importante apuntar que en el caso del contexto rural observan que este derecho es inherente a las personas sin importar su condición social. Siguiendo con las diferencias en cuanto al contexto, el contexto rural también hace alusión a respuestas relacionadas con el derecho a la educación como una condición para poder realizar un proyecto de vida o impactar en la vida social, respuestas que no se presentan en el contexto urbano. Llama la atención también que esta idea sólo se presenta en el contexto rural en estudiantes de sexto grado, a continuación, algunos ejemplos:

Nos permite tener lo indispensable cuando seamos grandes (estudiante 6°, contexto rural).

Mejorar cosas que los gobernantes no están haciendo bien (estudiante 6° contexto rural)

Porque nos permite tener una carrera (estudiante, 6°, contexto rural).

A continuación, se les preguntó si consideraban que este derecho se cumplía en México, las respuestas se concentran en la tabla 6.



Tabla 6

Frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Consideras que el derecho a la educación se cumple en México?

Respuestas	Contexto urbano	Contexto rural
Sí	4	4
No	5	4
A veces	2	2
No contestó	1	2

Fuente: elaboración propia.

Una vez, realizada la pregunta sobre el cumplimiento se les cuestionó acerca que por qué consideraban que no se cumplía, a continuación, se observan las respuestas.

Tabla 7

Frecuencia de respuestas a la pregunta ¿Por qué consideras que el derecho a la educación no se cumple?

Respuestas	Contexto urbano	Contexto rural
Incumplimiento de los padres	8	4
Situación económica de los padres	1	2
No contestó	3	6

Fuente: elaboración propia

Las razones que observan acerca del incumplimiento de este derecho las atribuyen fundamentalmente a la falta de cumplimiento de los padres para que se ejerza este derecho por parte de las niñas y los niños, llama la atención que en el caso del contexto urbano esta razón es la principal, sin embargo, los argumentos tienen que ver con aspectos de tipo personal (los papás son flojos, los papás no quieren). Es importante destacar que, aunque son pocas las respuestas, en algunos casos se reconocen cuestiones económicas como la razón para el incumplimiento de este derecho.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos podemos observar que el conocimiento que muestra la población estudiada es limitado, puesto que el concepto de derechos lo relacionan con ejemplos, y éstos se refieren principalmente a los derechos económicos, sociales y culturales. Esto puede deberse a la dificultad que entraña el concepto de derecho tal como lo demostró Flores y Jiménez (2015) quienes afirman que el concepto de derechos es abstracto y de difícil comprensión en este grupo de edad.

Al igual que en el estudio de Vázquez, Salinas y Ochoa (2016), el cual fue realizado con jóvenes universitarios, las niñas y niños aluden a cuestiones individuales como factores para el no cumplimiento de este derecho, lo cual implica, por un lado, no posicionarse como sujetos de derechos y por otro, no entender la responsabilidad del Estado en el cumplimiento del mismo.

En el contexto rural se observa una mejor comprensión acerca de los derechos humanos y, en particular del derecho a la educación, lo anterior puede deberse por un lado al enfoque pedagógico usado en esta escuela y, por otro, que al tratarse de una comunidad rural es probable que los padres transmitan un discurso sobre la importancia del derecho a la educación como factor de movilidad social y empoderamiento social, también al tratarse de una comunidad rural los niños y niñas están en contacto más cercano de las actividades económicas de las familias ya que la mayoría proviene de familias en donde aún las labores productivas tienen que ver con el campo y/o con pequeños comercios, lo cual implica estar cerca de las problemáticas sociales que se viven en ese contexto.

Al igual que en el estudio de Vázquez, Salinas y Ochoa (2016), el cual fue realizado con jóvenes universitarios, las niñas y niños aluden a cuestiones individuales como factores para el no cumplimiento de este derecho, lo cual implica, por un lado, no posicionarse como sujetos de derechos y por otro, no entender la responsabilidad del Estado en el cumplimiento de este derecho.

Las niñas y niños identifican pautas de promoción de los derechos humanos en su escuela, sin embargo, éstas se concentran en prescripciones por parte de los docentes, así como a partir de la revisión de contenidos dentro de alguna asignatura, lo anterior se aleja del enfoque de educación en derechos humanos planteado en la introducción de este trabajo, el cual implica dos procesos, uno de formación otro de ejercicio de los derechos, los cuales se complementan en el proceso educativo.

En este sentido el derecho a la educación es una vía privilegiada para el acceso de los demás derechos. Cabe señalar en relación con lo anterior que, en México adolecemos aún de las condiciones para que se cumpla este derecho en particular pues si bien hay grandes avances en relación con la cobertura, sin embargo, los principios de asequibilidad y accesibilidad de la educación que el Estado mexicano está obligado a cumplir están lejos de ser una realidad debido a los grandes rezagos en relación con la calidad e inclusión educativa.

Como se ha podido observar, el derecho a la educación se encuentra reconocido para su protección y su defensa en distintos marcos jurídicos, tanto nacionales como internacionales, lo que amplía su protección y su marco de aplicación para todos los niños, niñas y adolescentes. El aprendizaje y ejercicio de este derecho dependerá de un proceso pedagógico sustentado en la práctica diaria, en donde los alumnos pongan en juego las competencias necesarias que les permitan insertarse de manera efectiva en la sociedad, lo que representa al mismo tiempo, un ideal de participación, de formación ciudadana y de convivencia.



AGRADECIMIENTO

Se agradece al fondo SEP/SEB/CONACYT 2015 el financiamiento parcial para la elaboración de este trabajo.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, G. (2015). La escolaridad básica como derecho humano en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(4), 191-214. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27043549008.pdf>
- BARBA, B. (1997). Educación para los derechos humanos. Los derechos humanos como educación valoral. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- BELTRÁN, M. (2003). La importancia de la educación en los Derechos Humanos. Especial referencia a América Latina. En M. CARRASCO, F. J. PÉREZ, J. URÍAS & M. J. TEROL (Coords.), *Derecho constitucional para el siglo XXI: actas del VIII Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional* (pp. 2011-2028). Sevilla: Thomson Reuters-Aranzadi.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. (1917). Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>
- FLORES, G., & JIMÉNEZ, M. (2015). Las representaciones sobre derechos humanos en niños de primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 116-131. R Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-flores-jimenez.html>
- HEVIA, R. (2010). El Derecho a la Educación y la Educación en Derechos Humanos en el contexto internacional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 25-39. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art1.pdf>
- IFE (2007). *Experiencias nacionales de participación infantil y juvenil 1997-2006*. México, D.F.: IFE.
- INEE (2016). *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias*. ECEA 2014. Ciudad de México: INEE.
- INEGI (2015a). *En números*. Estadísticas de los Derechos Humanos. en México desde los Organismos Públicos. encargados de su protección y defensa, 2013. Documentos de análisis y estadísticas. Edición Especial. México, D.F.: INEGI.
- INEGI (2015b). *Estadísticas a propósito del día de los Derechos Humanos (10 de diciembre)*. Datos nacionales. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/derechos0.pdf>
- INEGI (2016a). *Estadísticas a propósito del día de los Derechos Humanos (10 de diciembre)*. Datos nacionales. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/derechos2016_0.pdf



- INEGI (2016b). *Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015*. México. Aguascalientes: INEGI.
- LATAPÍ, P. (2009). El derecho a la Educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 255-287. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14004012>
- MAGENDZO, A. (2001). El derecho a la educación: una reflexión desde el paradigma crítico y la educación en Derechos Humanos. En Centro internacional de formación para la enseñanza de los derechos humanos y la paz, *Colección Temática N° 9. Educación: una cuestión de derecho* (pp. 73-90). Ginebra: CIFEDHOP.
- MAGENDZO, A. (2008). *La escuela y los derechos humanos*. México, D.F.: Cal y arena.
- MOLINA, A., & HEREDIA, E. (2013). Educación y valores en el ámbito de la formación ciudadana y los derechos humanos. En T. YURÉN & A. HIRSCH (Coords.), *La investigación en México en el campo educación y valores 2002-2011* (pp. 211-271). México, D.F.: ANUIES/COMIE.
- OEA (1976). *Convención Americana sobre Derechos Humanos suscrita en la conferencia especializada Interamericana sobre Derechos Humanos* (b-32). Recuperado de: https://www.oas.org/dil/esp/tratados_b-32_convencion_americana_sobre_derechos_humanos.htm
- ONU (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. París: ONU.
- ONU (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. París: ONU.
- ONU (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. París: ONU.
- UNESCO (2005). *La educación como derecho humano*. País Vasco: Unesco.
- VÁZQUEZ, F., SALINAS, J., & OCHOA, A. (2016). Conocimiento sobre derechos humanos en jóvenes universitarios: Caso Querétaro, México. En G. CALIMAN & I. OLIVEIRA (Coords.), *Juventude Universitária: Percepções sobre Justiça e Direitos Humanos* (pp. 97-116). Brasília: Liber Livro.
- ZANABRIA, M., FRAGOSO, B., & MARTÍNEZ, A. (2007). Experiencias de participación infantil en Tlaxcala y Ciudad de México. *Tramas*, 28, 121-140. Recuperado de: <http://132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/2007/no28/5.pdf>

*

Received: January 17, 2018

Final version received: February 23, 2018

Published online: February 28, 2018



LINGUAGEM, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: PELA MÃO DE EDDY BELLEGUEULE

LUÍS SANTOS

lsantos@ufp.edu.pt | Universidade Fernando Pessoa, Portugal

RESUMO

O presente artigo propõe uma análise interseccional em torno da linguagem, sexualidade e educação. A partir da selecção de um conjunto de passagens discursivas da obra de Édouard Louis, *“Acabar com Eddy Bellegueule”*, analisa-se a importância da linguagem na construção histórica e discursiva das sexualidades masculinas e discute-se as implicações do modelo hegemónico da sexualidade assente na heteronormatividade e em múltiplas assimetrias de poder. Enfatiza-se a responsabilidade da escola e da família na difusão e manutenção do estigma e da discriminação sexual e sublinha-se a necessidade de reforçar o investimento em programas de educação sexual que legitimem a diversidade e o respeito pela liberdade de todos os cidadãos, independentemente da orientação sexual.

PALAVRAS-CHAVE

Linguagem, Sexualidade, Educação, Escola, Família.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 6, ISSUE 01,

2018, PP.62-78

LANGUAGE, SEXUALITY, AND EDUCATION: BY EDDY BELLEGUEULE

LUÍS SANTOS

lsantos@ufp.edu.pt | Universidade Fernando Pessoa, Portugal

ABSTRACT

This article proposes an intersectional analysis around language, sexuality and education. From a selection of a set of discursive passages of the work of Édouard Louis, "*Finishing Off Eddy Bellegueule*", it analyses the importance of the language in the historical and discursive construction of male sexualities, and discusses the implications of the hegemonic model of the sexuality based on heteronormativity and multiple power asymmetries. It emphasizes the responsibility of the school and the family in the dissemination and maintenance of the stigma and sexual discrimination, and underlines the need to strengthen investment in programs of sexual education that legitimize diversity and respect for the freedom of all citizens, regardless of sexual orientation.

KEY WORDS

Language, Sexuality, Education, School, Family.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 6, ISSUE 01,

2018, PP.62-78

Linguagem, Sexualidade e Educação: Pela Mão de Eddy Bellegueule

Luís Santos

No corredor apareceram dois rapazes, o primeiro, grande, de cabelos ruivos, e o outro, o pequeno, de costas arqueadas. O matulão de cabelos ruivos escarrou *Toma lá nesse focinho*. O escarro deslizou lentamente pela minha cara, amarelo e espesso, como aqueles mucos sonoros que obstruem a garganta das pessoas idosas ou dos doentes, de odor forte e nauseabundo. Os risos agudos, estridentes, dos dois rapazes *Olha como foi em cheio no focinho do filho da puta*. Desliza do meu olho até aos lábios, até entrar na minha boca. Não ousou limpá-lo. Poderia fazê-lo, bastaria passar com as costas da mão. Bastaria uma fracção de segundo, um gesto minúsculo, para impedir o escarro de entrar em contacto com os meus lábios, mas não o faço, com o medo de que eles se sintam ofendidos, com medo de que se enervem ainda mais.

(Louis, 2014, p. 13)

INTRODUÇÃO

Eddy Bellegueule é o nome do personagem do romance de Édouard Louis que, aos dezanove anos, conta a infância e a adolescência de um rapaz, filho de uma família operária pobre do norte de França, nos finais dos anos 90 do século XX. Trata-se de uma obra com uma forte componente autobiográfica, relatada por Eddy Bellegueule, um rapaz que, durante a sua infância, é vítima de humilhações diversas e sucessivos episódios de violência verbal e física na escola, na família e no meio em que vive, pelo facto de ser socialmente percebido como homossexual. Escapar desse ambiente, onde a homofobia e a violência social se reproduzem em espaços de sociabilidade como a família, os amigos e a escola, por força de regras e discursos que não admitem desvios face à heterossexualidade, é o que orienta o percurso de aprendizagem do jovem protagonista desta história.

É, pois, pela mão de Eddy Bellegueule, guiados pela introdução de distintas passagens discursivas alusivas à sua história, às suas lutas e aos seus conflitos, sobretudo os interiores, que propomos uma análise interseccional (Sauntson, 2017), alicerçada num exame possível, logo discutível, da importância da linguagem na construção histórica e discursiva das sexualidades masculinas, reguladas e vigiadas pela sociedade em geral e pelas instituições educativas em particular, com implicações tantas vezes nefastas na construção e aceitação de si durante grande parte do ciclo vital.

Centraremos a nossa análise na organização e nas dinâmicas de instituições educativas fundamentais e estruturantes como a escola e a família (Epstein, O'Flynn & Telford, 2003; Micucci, 2015; Poteat & Vecho, 2016; Shema, 2016), reflectindo,



concretamente, em torno do estigma (Hatzenbuehler et al., 2014), do preconceito sexual e da homofobia (Beckerman, 2017; Burke et al., 2017; Eribon, 2008; Herek, 2007; Lehmler, 2014; Weeks, 2011; Weinberg, 1972), das múltiplas consequências associadas, como o *bullying* homofóbico (Beckerman, 2017; Rivers, 2011), o suicídio e os comportamentos auto-lesivos (Ahuja et al., 2015; Frazão, 2014), resultantes da exclusão social precocemente dirigida a crianças e adolescentes (Elenbaas & Killen, 2016; Fung, Xu, Glazier, Parsons & Alden, 2016) por força de uma orientação sexual não normativa.

A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM NA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E DISCURSIVA DAS SEXUALIDADES MASCULINAS

Com a Sabrina tinha sido derrotado na luta entre a minha vontade de me tornar um duro e aquela vontade do corpo que me atirava para os homens, isto é, contra a minha família, contra a minha aldeia inteira. No entanto, eu não queria desistir e continuava a repetir esta frase, obsessiva, *Hoje vou ser um duro*. (...). Aplicava-me a tornar a minha voz mais grave, cada vez mais grave. Proibia-me de agitar as mãos quando falava, metendo-as nos bolsos para as imobilizar. (...). Via também a luta livre, como os meus irmãos e o meu pai. Afirmava cada vez mais o meu ódio pelos homossexuais para pôr à distância as suspeitas. (Louis, 2014, p. 187)

Falar de sexualidade humana significa reconhecer algo que diz respeito a palavras, imagens, rituais, fantasias e corpo (Lehmler, 2014; Weeks, 2005, 2011). É possível que, para um pensamento mais obediente face aos desígnios da ordem moderna ocidental, reflectir sobre a construção histórica e discursiva das sexualidades masculinas, tal como propomos, possa parecer estranho ou até, no limite, desnecessário. Afinal, haverá mais do que uma sexualidade? A resposta é sim, ainda que a Organização Mundial de Saúde, na sua definição de sexualidade, permeável ao discurso de alguns técnicos elevados ao “estatuto de gurus” (Vaz, 2003, p. 38), aparentemente, não o reconheça na sua plenitude.

De facto, tal como Connell (1995) identifica diferentes masculinidades, associando a estas diferentes níveis de poder, assim Plummer (2005) reconhece múltiplas sexualidades masculinas, ainda que, sublinha, ensombradas e reguladas por um modelo hegemónico assente na normatividade heterossexual.

Todavia, ainda que fundamental, pensar exclusivamente no modelo hegemónico da sexualidade não será suficiente, adverte Connell (1995), dada, por um lado, a diversidade como característica da existência humana, e não como excepção, e o facto dos seres humanos se constituírem agentes e actores com capacidades de resistência e transformação das hegemonias, por outro.

Aliás, se acrescentarmos a necessidade, como tão oportunamente reivindica Naphy (2006), de analisarmos as histórias não ocidentais associadas às homossexualidades, ou de estudar as sexualidades (im)possíveis problematizadas por Moita (2003), ou as influências da religião sobre estas (Pacheco, 2003), ou ainda as leituras da antropologia



a propósito das mesmas (Vale de Almeida, 2003), rapidamente compreendemos, por um lado, o quão complexa poderá ser a construção histórica e discursiva das sexualidades em geral e, por outro, que a história ocidental não corresponde, afinal, à História, até porque “importantes civilizações se desenvolveram e continuam a existir à margem dos padrões das culturas cristãs do Ocidente” (Naphy, 2006, p. 16).

Foi precisamente com base no reconhecimento e legitimação da pluralidade sexual que emergiram os estudos das novas sexualidades, configuradas por leituras associadas ao pós-modernismo (Plummer, 2005). Estas novas teorias das sexualidades têm em conta uma organização social que enquadra as sexualidades de acordo com diferentes *scripts*, discursos e histórias, distanciando-se, deste modo, das clássicas visões puramente essencialistas (e.g., Foucault, 1994; Gagnon & Simon, 1973; Lehmiller, 2014; Plummer, 2005).

Inscritas nas novas teorias das sexualidades, destacamos, a par de Johnson (2002), a importância que os estudos feministas, lésbicos, *gay* e *queer* representaram, e continuam a representar, para a quebra de um silêncio que, de acordo com as leituras hegemónicas, nega a existência da diferença, apoiando a falsa ideia de que a cultura dominante seria a única cultura (Santos, 2009).

O facto do pensamento hegemónico privilegiar a associação entre heteronormatividade e cidadania (Johnson, 2002) confere às sexualidades não heterossexuais uma espécie de cidadania de segunda classe (Steinberg, 2007), e ao não heterossexual o estatuto de “o outro” (Eribon, 2008). Além disso, e à luz dos pressupostos pós-modernos, constitui ainda uma violação de direitos humanos fundamentais, pela negação do direito à diferença (Steinberg, 2007).

Tal pensamento promove, por essa razão, políticas de “*passing*” (Johnson, 2002, p. 320), o que, por outras palavras, significa que o facto de se promover discursiva e oficialmente a heterossexualidade, como se de uma categoria estanque se tratasse, em detrimento das homossexualidades ou outras categorias identitárias não dominantes, constitui um forte incentivo com vista a que todas as pessoas se façam passar por heterossexuais. Por outro lado, tal pensamento hegemónico parece ignorar o facto de que as fronteiras das identidades sexuais, não sendo estanques, convidam a uma exploração, reconhecimento e aceitação da diversidade dentro de cada categoria, seja ela heterossexual, lésbica, bissexual, homossexual ou outra (Lev, 2006; McClellan, 2006; McKinney, 2006; Parks, 2006; Santos, 2009).

Todavia, e na impossibilidade de mapear aqui cabalmente a construção histórica e discursiva das sexualidades masculinas, até porque o próprio entendimento de história é complexo (Vaz, 2003), regressamos a uma ideia central para, a propósito do enunciado pelo modelo hegemónico da sexualidade, argumentar que a linguagem quotidiana é atravessada por relações de força, marcadas pelo poder e pela violência simbólica, isto é, um tipo de violência que se exerce, no essencial, pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento ou, mais concretamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, no limite, do sentimento (Bourdieu, 1999, 2007).

Vejamos um exemplo: de acordo com a cultura ocidental moderna, um pénis erecto transforma-se num símbolo de poder e de realização e um pénis flácido num símbolo de fraqueza, ausência de vigor e controlo (Plummer, 2005), afastando-se, deste modo, do ideal de masculinidade hegemónica (Connell, 1995). É neste contexto que Tiefer (2001) aponta diversas críticas, entre elas, feministas, ao modelo de resposta sexual humana proveniente dos trabalhos de Masters e Johnson, nos anos 60

do século XX. Na impossibilidade de desenvolvermos neste espaço todas as críticas sugeridas por Tiefer (2001), optámos por dar visibilidade às que, em nosso entender, melhor nos poderão auxiliar, num primeiro momento, numa compreensão possível da relação entre sexo, sexualidades e poder e, num outro, nas implicações desta mesma relação relativamente às formas de vivenciar e expressar uma orientação sexual não normativa, como a de Eddy Bellegueule. Assim, e de acordo com Tiefer (2001), o modelo hegemónico da sexualidade humana promove, por um lado, a ideia dos homens como sendo centrados nas experiências sexuais heterossexuais múltiplas e na gratificação física e, por outro, a das mulheres como mais interessadas na intimidade igualmente heterossexual e na comunhão emocional.

O mesmo modelo promove ainda uma assimetria de poderes associada a uma hierarquização das masculinidades, sendo que a masculinidade hegemónica se revela fortemente associada a uma ideia de homem heterossexual (Connell, 1995). A masculinidade hegemónica será então entendida como uma espécie de ideologia universal, experienciada em jeito de crença quanto à forma como um homem deve ser e parecer, o que significa dizer heterossexual, fisicamente robusto, auto-suficiente e emocionalmente controlado (Santos, 2009). Corbett (2001) sublinha, a este propósito, o facto dos termos *maricas* ou *bicha*, mais do que insultos, traduzirem uma conotação associada a uma crença relacionada com uma falha no cumprimento integral da masculinidade.

Importa não ignorar, porém, que subjacente aos esforços mais ou menos generalizados de adesão por parte dos homens ao modelo hegemónico da sexualidade se encontra uma realidade largamente ocultada, não raras vezes consubstanciada em histórias de ansiedade e sofrimento (Courtenay, 2000), independentemente da orientação sexual. No entanto, e dado o estoicismo a que os homens estão votados, a ansiedade e o sofrimento a que nos referimos são, quase sempre, vividos de forma silenciosa e solitária, resultando os mesmos, frequentemente, em consequências negativas para a sua saúde física e psicológica (Courtenay, 2000).

A fim de exemplificar esta realidade, chamamos a atenção para pequenos excertos de algumas cartas escritas por homens a Marie Stopes, uma mulher inglesa conhecida pelo seu trabalho pioneiro no âmbito do planeamento familiar, sobretudo na primeira metade do século XX, e que ilustram algumas das preocupações masculinas: “Impotência, emissões nocturnas, ejaculação precoce, preocupações com o tamanho e a função do pénis” (Giddens, 2001, p. 82).

Não deixa de ser curioso que muitos dos homens que entraram em contacto com Stopes, conforme prossegue Giddens (2001, p. 82), “tiveram o cuidado de assinalar que não eram pessoas fracas, mas um homem alto e forte, fisicamente acima da média, bem constituído, atlético e fisicamente muito forte”.

É justamente de acordo com este raciocínio que Tiefer (2001) identifica também a emergência de um conjunto de medos construídos pelos homens, contextualizando-os à luz da incorporação do modelo hegemónico da sexualidade ou, o mesmo será dizer, da heterossexualidade. Referimos alguns desses exemplos: o medo do pénis não se tornar erecto na ocasião certa e no tempo certo; o medo deste não ficar erecto o tempo suficiente; e o medo que este não fique erecto, de todo. Outro dos medos corresponde, sobretudo nos contextos mais avessos à diversidade, sejam eles formais ou informais, como a escola ou a família, respectivamente, o de ser percebido como não heterossexual (Santos, 2009; Santos & Nogueira, 2011).



Ainda assim, e tal como referimos, a História faz-se de várias histórias e de leituras diversas. Daí que, e contrariando o modelo hegemónico da sexualidade, para desassossego da ordem social ocidental, Segal (1997) sustente o argumento de que a sexualidade masculina não é certamente uma qualquer experiência única partilhada pelos homens. Não é de todo uma qualquer coisa única e simples – mas sim o local onde reside um qualquer número de emoções de fraqueza e força, prazer e dor, ansiedade, conflito, tensão e luta.

Nesse sentido, e de acordo com o mesmo entendimento, a sexualidade masculina não pode ser reduzida aos significados mais populares dos actos sexuais heteronormativos, e muito menos aos próprios actos sexuais por si só. Apenas se torna inteligível no contexto de verdadeiros relatos de relações íntimas de homens com outros – ou a sua falta. A corroborar este entendimento, Whitehead (2002) sustenta que as sexualidades humanas correspondem a acções históricas complexas, relações e práticas performativas desenvolvidas através de metáforas e linguagens, moldadas por (di)visões sociais, pela classe, pelo género e pela orientação sexual. Plummer (2005) acrescenta ainda que as mesmas se encontram ancoradas em processos políticos e constantemente expostas à mudança.

Nesse sentido, sustentamos que as sexualidades humanas não correspondem apenas a simples factos biológicos, mas também, e sobretudo, a questões simbólicas associadas a (di)visões de poder. Aliás, diversos autores vão mais longe ao denunciar o facto da investigação sobre sexualidade humana ter sido construída, e em muitos casos continuar a sê-lo, dentro de uma cultura homofóbica (e.g., Herek, 2007; Lehmler, 2014). Contudo, defender esta visão hegemónica (e homofóbica) da sexualidade significa cair na armadilha do essencialismo e, igualmente grave, na ideia de que a sexualidade é previamente determinada (Plummer, 2005).

Face a este entendimento, Weeks (2005) indica os sistemas de família e parentesco, as mudanças sociais e económicas, os meios de regulação social formais (e.g., lei, moral pública) e informais (e.g., grupos de pares, relação entre parceiros), os cenários políticos e as culturas de resistência como exemplos de determinantes históricas com responsabilidades nas (re)configurações das sexualidades humanas.

Nesse sentido, e como sugere Vilar (2003), os contextos sociais e históricos e as vivências individuais actuam sobre a própria base biológica da sexualidade, dando lugar à construção de realidades emocionais, cognitivas, comportamentais e relacionais diferenciadas.

Considerando, deste modo, que a construção histórica e discursiva da sexualidade não pode resumir-se a um conjunto de aceitação de certos padrões morais, mas que deve incluir diversas reacções e transgressões desses mesmos padrões e normas (Vilar, 2003), as sexualidades masculinas não normativas surgem como um exemplo que coloca uma série de questões ao modelo hegemónico da sexualidade, dado que este se define através da heterossexualidade (Plummer, 2005).

De facto, e contrariando um discurso generalizador, os homens não são todos iguais. Muitos homens, de resto, não se revêem, independentemente da sua orientação sexual, no modelo hegemónico de sexualidade cultural e discursivamente veiculado por diferentes instituições, como a família ou a escola.

Nesse sentido, e conforme esclarece Moita (2003), a ideia de minoria sexual não equivale à ideia de sexualidade minoritária, sendo que o conceito de identidade poderá contribuir para um esclarecimento mais rigoroso de tais ideias. O conceito de minoria

sexual, esclarece a autora, assenta numa assimetria denunciadora de uma percepção social, mas também pessoal, de um grupo com menos direitos, pelo facto de não corresponder, em algum factor, aos conteúdos veiculados pelo modelo dominante.

O INSUPORTÁVEL PESO DA INJÚRIA E DA EXCLUSÃO SOCIAL

Não me podiam bater à vista de todos, não eram assim tão estúpidos, poderiam ser expulsos. Contentavam-se com uma injúria, apenas *paneleiro* (ou outra coisa). Ninguém, à minha volta, intervinha, mas todos ouviam. Penso que todos ouviam porque me lembro dos sorrisos de satisfação visíveis no rosto de outros no pátio ou no corredor, assim como o prazer de ver e ouvir o matulão de cabelos ruivos e o pequeno de costas arqueadas a fazer justiça, a dizer o que todos pensavam em voz baixa e cochichavam quando eu passava, eu bem ouvia *Olha, é o Bellegueule, a bicha*.

(Louis, 2014, pp. 18-19)

A injúria é um enunciado performativo, uma forma última de um *continuum* linguístico que engloba a alusão, a insinuação, as palavras maldosas ou o boato, assim como qualquer brincadeira mais ou menos explícita protagonizada por indivíduos, grupos ou instituições (Eribon, 2008). Visa um indivíduo em particular, associando-o negativamente a um grupo ou categoria (e.g., homossexuais) e opera por generalização (Lehmiller, 2014).

A injúria tem como função produzir determinados efeitos entre eles o de instituir ou perpetuar a fronteira entre os socialmente produzidos como os normais (Eribon, 2008) e os estigmatizados (Goffman, 1963; Hatzenbueler et al., 2014), fazendo-os interiorizar de forma indelével e inequívoca essa realidade. A sua força pode ser tal que instiga qualquer indivíduo do outro lado da linha, como qualquer cidadão socialmente percebido como não heterossexual, a fazer tudo para não ser considerado um dos membros do conjunto designado e constituído pela injúria (Eribon, 2008). Nesse sentido, a injúria associada a uma qualquer orientação sexual não normativa simboliza a ocorrência de múltiplas experiências de exclusão social, rejeição, ostracismo, discriminação e estigmatização (Kit, 2016; Riva & Eck, 2016), todas elas passíveis de configurar situações de *bullying* homofóbico (Rivers, 2011).

Em termos globais, a vivência de tais experiências faz com que o indivíduo identifique subjectivamente um conjunto de pistas exteriores, verbais e não verbais, interpretando-as frequentemente como sinais mais ou menos óbvios de uma desvalorização de si, da sua condição ou situação, por parte de alguém em particular, um grupo ou mesmo a sociedade como um todo.

De acordo com a evidência científica mais recente, a injúria e a exclusão social veiculadas em espaços como a escola e a família parecem exercer um importante papel no desenvolvimento e manutenção de diversas perturbações, tais como a ansiedade (e.g., Yap, Pilkington, Ryan & Jorm, 2014), a ansiedade social (e.g., Modin, Östberg & Alquist, 2011), o pânico e a agorafobia (e.g., McCabe, Miller, Laugesen, Antony & Young, 2010), a ansiedade generalizada (e.g., Scharfstein, Alfano, Beidel & Wong, 2011), a



depressão (e.g., Platt, Kadosh & Lau, 2013), as perturbações de sintomas somáticos (e.g., Gini & Pozzoli, 2013), ou da alimentação e da ingestão (e.g., Hilbert, Hartmann, Czaja & Schoebi, 2013). Existe ainda evidência científica que associa a injúria e a exclusão social a uma maior prevalência de comportamentos autolesivos (Beckerman, 2017) e a um risco acrescido de suicídio em jovens entre os 15 e os 17 anos com orientação sexual não normativa (Santos & Neves, 2014).

NA ESCOLA

Na escola tudo mudou. Vi-me rodeado de pessoas que não conhecia. A minha diferença, a minha maneira de me deslocar, as minhas posturas, punham em causa todos os valores que os tinham formado, a eles, que eram duros. Um dia, no pátio, o Maxime (...) tinha-me pedido para correr, ali, diante dele e dos rapazes com quem estava. Tinha-lhes dito *Vão ver como ele corre como uma bicha*, jurando-lhes que iriam rir. Como tinha recusado, ele acrescentara que não tinha escolha, pagaria se não obedecesse *Parto-te a cara se não o fizeres*. Corri à frente deles, humilhado, com vontade de chorar (...). Eles riram. (...). Ninguém mostrava vontade de me falar: o estigma era contaminante; ser o amigo do *paneleiro* era mal visto.
(Louis, 2014, pp. 34-35)

A escola é uma das instituições sociais mais importantes da sociedade (Nielsen & Davies, 2017). Como qualquer outra instituição social, a sua organização e funcionamento correspondem a um conjunto de valores e regras social e culturalmente estabelecidos. Frequentar a escola é, regra geral, uma experiência crucial na vida da maior parte dos jovens. Para além das aprendizagens formais, realizadas e consolidadas durante vários anos, nela se criam e desenvolvem amizades, aprendem normas sociais e se preparam os futuros adultos, num ambiente que se espera seguro, construtivo, atento e respeitador da diversidade humana. Regra geral, nela se criam ambientes de suporte e se desenvolvem relações de confiança com os educadores formais, como os professores e todos os restantes agentes da comunidade educativa (Graybill & Proctor, 2016).

Todavia, quando pensamos no domínio da sexualidade, a escola, particularmente a de nível secundário, continua a evidenciar-se como um espaço de aprendizagem de normas e regras associadas a uma ideologia dominante em termos de género e de sexualidade, contribuindo fortemente para a produção de identidades heterossexuais (Sauntson, 2017). Na verdade, não é invulgar diferentes jovens socialmente percebidos como homossexuais, lésbicas, bissexuais ou transgénero experienciarem situações de assédio e discriminação nas escolas que frequentam (Graybill & Proctor, 2016), facto que, nos últimos anos, tem motivado a comunidade científica a estudar o *bullying* na escola (Russell, Day, Ioverno & Toomey, 2016) e o *bullying* homofóbico, em particular (António, Pinto, Pereira & Farcas, 2012; Bucchianeri, Gower, McMorris & Eisenberg, 2016; Burke et al., 2017; Espelage, 2016; González-Jiménez & Fischer, 2017; Rivers, 2011).

O *bullying* corresponde a uma forma específica de violência frequentemente perpetrada na escola e que, de acordo com Rivers (2011), se traduz no facto de um aluno



ser reiteradamente alvo de acções negativas por parte de uma ou mais pessoas. De acordo com António et al. (2012, p. 18), tais “acções negativas podem ser verbais (e.g., chamar nomes), físicas (e.g., bater), sexuais (e.g., tocar em partes do corpo do outro, deixando-o desconfortável), ou sociais (e.g., excluir)”. Quando essas acções envolvem um ataque explícito a uma vítima configuram uma situação de *bullying* directo e quando as mesmas se traduzem na exclusão e isolamento da mesma estamos perante uma situação de *bullying* indirecto (António et al., 2012).

O *bullying* homofóbico caracteriza-se de forma idêntica ao *bullying* geral, mas revestido de teor homofóbico, isto é, de qualquer forma de discriminação baseada numa fobia relativamente a qualquer orientação sexual não normativa (Weinberg, 1972). Associado a esta última forma de *bullying* pode estar o carácter heteronormativo do ambiente escolar, onde, por um lado, impera a vigilância dos comportamentos e dos discursos e, por outro, os comportamentos discriminatórios e persecutórios contra pessoas não heterossexuais (Antonio et al, 2012).

A investigação tem vindo a sugerir uma elevada prevalência do *bullying* homofóbico na escola (António et al., 2012; Beckerman, 2017; Poteat & Espelage, 2005; Santos & Neves, 2014). Frazão (2014) destaca, a este propósito, que a população de jovens não heterossexuais tem 1,5 a três vezes mais probabilidade de apresentar ideação suicida do que os jovens heterossexuais e entre 1,5 a sete vezes mais de ter efectuado uma tentativa de suicídio. Lowry et al. (2017) e Mereish et al. (2017) acrescentam que os jovens não heterossexuais apresentam maiores factores de risco, como falta de apoio familiar, escolar e abuso de substâncias.

Face ao reconhecimento da gravidade desta forma de violência na escola, que envolve não apenas alunos assumidamente não heterossexuais, como também todos os socialmente percebidos enquanto tal, a UNESCO (2012) sugere um conjunto de acções com vista a interromper a violência de género e sexual nas escolas, das quais se destacam: i) a adopção de uma abordagem holística da sexualidade, envolvendo estudantes e toda a comunidade educativa (e.g., assistentes operacionais, professores, pais e comunidade em geral); ii) envolver os alunos na prevenção da violência; iii) recurso a métodos e técnicas construtivos; iv) assumir uma postura activa de combate ao *bullying*; v) investir na resiliência dos alunos, ajudando-os a responder de forma construtiva aos desafios da vida; vi) assumir uma postura pública e firme contra a violência de género e sexual; vii) a criação de espaços de receção e boas-vindas a todos os alunos; viii) a aprendizagem de técnicas construtivas de resolução de conflitos; e ix) o reconhecimento de situações de violência e discriminação de alunos pertencentes a uma minoria sexual.

NA FAMÍLIA

Muito rapidamente frustrei as esperanças e os sonhos do meu pai. (...). Quando comecei a exprimir-me, a adquirir linguagem, a minha voz (...) era mais aguda da que a dos outros rapazes. Cada vez que tomava a palavra, as minhas mãos agitavam-se freneticamente, em todas as direcções, torciam-se, agitavam-se no ar. Os meus pais chamavam a isso *ares*, diziam-me *Pára com os teus ares*. Interrogavam-se *Por que é que o Eddy se comporta como*



uma gaja? Ordenavam-me: Acalma-te, não podes parar com esses gestos de louca? Pensavam que eu tinha escolhido ser efeminado, como uma estética a que me tivesse obrigado para lhes desagradar. (...). À medida que crescia, sentia os olhares cada vez mais pesados que o meu pai me dirigia, o terror que o assaltava, a sua impotência perante o monstro que tinha criado e que, cada dia que passava, confirmava um pouco mais a sua anomalia. A minha mãe parecia ultrapassada pela situação e muito cedo baixou os braços. (Louis, 2014, pp. 27-29)

Aceite como a mais antiga das instituições sociais humanas, a família apresenta-se com um carácter universal, embora com variações de sociedade para sociedade e em função da geração, quanto às suas formas de organização e funcionamento (Browning & Pasley, 2015).

De acordo com a teoria dos sistemas familiares, a família não representa apenas um conjunto de indivíduos, mas antes uma rede de relacionamentos entre todos (Guttman, 1991). Nesse sentido, os problemas surgem nas famílias quando estas, por uma ou várias razões, experienciam dificuldades em adaptar-se de forma flexível à mudança de um dos seus membros, quer se trate de uma mudança desenvolvimental ou de estatuto (Micucci, 2015).

Regra geral, a família não está preparada para lidar com o facto de ter um/a filho/a não heterossexual. Também não é raro a família revelar falta de informação sobre sexualidade em geral, sendo que, quando se trata de orientações sexuais não normativas, a probabilidade de existir informação deturpada pelos estereótipos e preconceitos associados à população não heterossexual será seguramente mais elevada (Morrow, 2006). Por essa razão, muitos filhos optam por não partilhar com os seus pais a sua orientação sexual, mantendo-a em segredo, ainda que, frequentemente, com custos mais ou menos severos para o seu bem-estar físico e psicológico.

Na verdade, a investigação tem revelado que as relações entre os adolescentes e os seus progenitores são frequentemente desafiadas (Ryan, Russell, Huebner, Díaz & Sanchez, 2010) quando estes revelam aos seus pais uma identidade sexual não normativa (D'Augelli, Grossman & Starks, 2005; Frazão, 2014; Micucci, 2015) ou quando os pais, por uma razão qualquer, suspeitam que os seus filhos possam não ser heterossexuais.

De acordo com a AMPLOS (2010), quando os filhos partilham com os seus pais a sua orientação sexual não normativa, não é raro estes perguntarem-se a razão pela qual os seus filhos tiveram necessidade de lhes contar, dado o desconforto que passaram a sentir gerado pela notícia. É também frequente o desenvolvimento de sentimentos de culpa por parte dos pais, como se a orientação sexual dos filhos fosse da sua responsabilidade. Mas são também comuns outras dúvidas e medos dos pais, como saber se o seu filho terá sido alguma vez discriminado, se irá ficar só ou constituir família, ou se a notícia deverá ser partilhada com os restantes familiares ou vizinhos.

Alguns pais poderão sentir falta de ajuda psicológica (Micucci, 2015). A acontecer, esta deverá proporcionar um ambiente seguro, empático, não restringindo a atenção apenas à orientação sexual dos filhos, mas expandindo-a ao funcionamento da família como um sistema, respeitando sempre as suas idiossincrasias e valores, procedendo-se a uma avaliação compreensiva, isenta de julgamentos precipitados, e focada no fornecimento de informação adequada e suporte colaborativamente avaliado como necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, poucas coisas terão sofrido alterações tão profundas como as formas de falar sobre a sexualidade, bem como de viver a vida sexual (Aboim, 2013). De acordo com os estudos dedicados às novas sexualidades humanas, estas são entendidas como interactivas, relacionais, estruturais, incorporadas e organizadas num quadro de relações de poder (Lehmiller, 2014). Estão associadas a diferentes identidades, interacções e instituições, cuja co-existência, em pleno Século XXI, está ainda sujeita a várias tensões e desequilíbrios. Continuam a verificar-se discursos e práticas de teor homofóbico e heterossexista, bem como uma contínua violência sexual (Plummer, 2005), face aos quais a sociedade e, em particular, a escola e a família não podem continuar indiferentes. Conforme sustenta Whitehead (2002), as sexualidades humanas são tão diversas, confusas e culturalmente informadas, que o seu entendimento está muito provavelmente para lá de qualquer compreensão una. Importa, por isso, conforme defendem González-Jiménez e Fischer (2017), reforçar a aposta na concepção e dinamização de programas de educação sexual que abordem e legitimem a diversidade sexual, desconstruindo a heteronormatividade (Abbott & Abbott, 2015) e que mobilizem toda a comunidade educativa, num esforço conjunto de afirmação de direitos, liberdades e garantias para todos, independentemente da orientação sexual.

REFERÊNCIAS

- ABBOTT, K., ELLIS, S., & ABBOTT, R. (2015). "We Don't Get Into All That": An Analysis of How Teachers Uphold Heteronormative Sex and Relationship Education. *Journal of Homosexuality*, 62, 1638-1659.
- ABOIM, S. (2013). *A Sexualidade dos Portugueses*. Lisboa: Fundação Manuel dos Santos.
- AHUJA, A., WEBSTER, C., GIBSON, N., BREWER, A., TOLEDO, S., & RUSSELL, S. (2015). Bullying and Suicide: The Mental Health Crisis of LGBTQ Youth and How You Can Help. *Journal of Gay & Lesbian Mental Health*, 19, 125-144. doi: 10.1080/19359705.2015.1007417
- AMPLOS (2010). *Perguntas frequentes sobre a homossexualidade dos filhos*. Lisboa: Edição AMPLOS.
- ANTÓNIO, R., PINTO, T., PEREIRA, C., & FARCAS, C. (2012). Bullying homofóbico no contexto escolar em Portugal. *Psicologia*, XXVI(1), 17-32.
- BECKERMAN, N. L. (2017). LGBT Teens and Bullying: What every Social Worker Should Know. *Mental Health in Family Medicine*, 13, 486-494.
- BOURDIEU, P. (1999). *A dominação masculina*. Oeiras: Celta.
- BOURDIEU, P. (2007). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- BROWNING, S., & PASLEY, K. (2015). Introduction. In S. BROWNING & K. PASLEY (Eds.), *Contemporary Families: Translating Research Into Practice* (pp. 1-12). New York: Routledge.



- BUCCHIANERI, M. M., GOWER, A. L., McMORRIS, B. J., & EISENBERG, M. E. (2016). Youth experiences with multiple types of prejudice-based harassment. *Journal of Adolescence*, *51*, 68-75. doi: 10.1016/j.adolescence.2016.05.012
- BURKE, S. E., DOVIDO, J. F., LAFRANCE, M., PRZEDWORSKY, J. M., PERRY, S. P., PHELAN, S. M., BURGESS, D. J., HARDEMAN, R. R., YEAZEL, M. W., & VAN RYN, M. (2017). Beyond generalized sexual prejudice: Need for closure predicts negative attitudes toward bisexual people relative to gay/lesbian people. *Journal Experimental Social Psychology*, *71*, 145-150. doi: 10.1016/j.jesp.2017.02.003
- CONNELL, R. W. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity.
- CORBETT, K. (2001). Faggot-loser. *Studies in Gender and Sexuality*, *2*, 3-28.
- COURTENAY, W. (2000). Constructions of masculinity and their influence on men's well-being: A theory of gender and health. *Social Science and Medicine*, *50*(10), 1385-1401.
- D'AUGELLI, A. R., GROSSMAN, A. H., & STARKS, M. T. (2005). Parent's awareness of lesbian, gay and bisexual youths' sexual orientation. *Journal of Marriage and Family*, *67*, 474-482.
- ELENBAAS, L., & KILLEN, M. (2016). Research in Development Psychology: Social Exclusion Among Children and Adolescents. In P. RIVA & J. ECK (Eds.), *Social Exclusion: Psychological Approaches to Understanding and Reducing Its Impact* (pp. 89-108). Switzerland: Springer.
- ERIBON, D. (2008). *Reflexões sobre a Questão Gay*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- ESPELAGE, D. L. (2016). Sexual orientation and gender identity in schools: A call for more research in school psychology – No more excuses. *Journal of School Psychology*, *54*, 5-8.
- ESPSTEIN, D., O'FLYNN, S., & TELFORD, D. (2003). *Silenced Sexualities in Schools and Universities*. London: Trentham Books.
- FOUCAULT, M. (1994). *História da Sexualidade, I. A vontade de saber*. Lisboa: Relógio D'Água.
- FRAZÃO, P. (2014). Comportamentos Autodestrutivos em Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgéneros. In C. B. SARAIVA, B. PEIXOTO & D. SAMPAIO (Coords.), *Suicídio e Comportamentos Autolesivos: Dos conceitos à prática clínica* (pp. 405-414). Lisboa: LIDEL.
- FUNG, K., XU, C., GLAZIER, B. L., PARSONS, C. A., & ALDEN, L. E. (2016). Research in Clinical Psychology: Social Exclusion and Psychological Disorders. In P. RIVA & J. ECK (Eds.), *Social Exclusion: Psychological Approaches to Understanding and Reducing Its Impact* (pp. 157-176). Switzerland: Springer.
- GAGNON, J., & SIMON, W. (1973). *Sexual Conduct: The social sources of human sexuality*. Chicago: Aldine.
- GIDDENS, A. (2001). *Transformações da intimidade: Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. Oeiras: Celta.

- GINI, G., & POZZOLI, T. (2013). Bullied children and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, *132*, 720-729.
- GOFFMAN, E. (1963). *Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- GONZÁLEZ-JIMÉNEZ, A. J., & FISCHER, V. (2017). Gender and Sexual Orientation among adolescents in Brazil: An analysis of the prejudice and bullying in the educational context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *237*, 38-43.
- GRAYBILL, E. C., & PROCTOR, S. (2016). Lesbian, gay, bisexual, and transgender youth: Limited representation in school support personnel. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, *106*, 2541-2551. doi: 10.1016/j.jsp.2015.11.001
- GUTTMAN, H.A. (1991). Systems theory, cybernetics, and epistemology. In A. S. GURMAN & D. P. KNISKERN (Eds.), *Handbook of family therapy* (Vol. 2, pp. 41-62). New York, New York: Brunner/Mazel.
- HATZENBUEHLER, M. L., BELLATORRE, A., LEE, Y., FINCH, B., MUENNIG, P. & FISCELA, K. (2014). Structural stigma and all-cause mortality in sexual minority. *Social Science & Medicine*, *103*, 33-41. doi: 10.1016/j.socscimed.2013.06.005
- HEREK, G. M. (2007). Confronting sexual stigma and prejudice: Theory and practice. *Journal of Social Issues*, *63*, 905-925.
- HILBERT, A., HARTMANN, A. S., CZAJA, J., & SCHOEBI, D. (2013). Natural course of preadolescent loss of control eating. *Journal of Abnormal Psychology*, *122*, 684-693.
- JOHNSON, C. (2002). Heteronormative Citizenship and the Politics of Passing. *Sexualities*, *5*(3), 317-336.
- KIT, M. E. (2016). *Psychology of Prejudice and Discrimination*. New York: Routledge.
- LEHMILLER, J. J. (2014). *The Psychology of Human Sexuality*. Oxford: John Wiley & Sons, Ltd.
- LEV, A. I. (2006). Transgender Emergence Within Families. In D. F. MORROW & L. MESSINGER (Eds.), *Sexual Orientation & Gender Expression in Social Work Practice* (pp. 263-283). New York: Columbia University Press.
- LOUIS, É. (2014). *Acabar com Eddy Bellegueule*. Lisboa: Fumoeditora.
- LOWRY, R., JOHNS, M. M., & ROBIN, L. E., & KANN, L. K. (2017). Social Stress and Substance Use Disparities by Sexual Orientation Among High School Students. *American Journal of Preventive Medicine*, *53*(4), 547-558.
- MCCABE, R. E., MILLER, J. L., LAUGESSEN, N., ANTONY, M. M., & YOUNG, L. (2010). The relationship between anxiety disorders in adults and recalled childhood teasing. *Journal of Anxiety Disorders*, *24*, 238-243.
- MCCLELLAN, D. L. (2006). Bisexual Relationships and Families. In D. F. MORROW & L. MESSINGER (Eds.), *Sexual Orientation & Gender Expression in Social Work Practice* (pp. 243-262). New York: Columbia University Press.



- MCKINNEY, R. E. (2006). Gay Male Relationships and Families. In D. F. MORROW & L. MESSINGER (Eds.), *Sexual Orientation & Gender Expression in Social Work Practice* (pp. 196-215). New York: Columbia University Press.
- MEREISH, E. H., GOLDBACH, J. T., BURGESS, C., & DiBELLO, A. M. (2017). Sexual orientation, minority stress, social norms, and substance use among racially diverse adolescents. *Drug and Alcohol Dependence, 178*, 49-56.
- MICUCCI, J. A. (2015). Working With Families of Lesbian, Gay, and Bisexual Adolescents. In S. BROWNING & K. PASLEY (Eds.), *Contemporary Families: Translating Research Into Practice* (pp. 213-228). New York: Routledge.
- MODIN, B., ÖSTBERG, V., & ALQUIST A, Y. (2011). Childhood peer status and adult susceptibility to anxiety and depression. A 30-year hospital follow-up. *Journal of Abnormal Child Psychology, 39*, 187-199.
- MOITA, M. G. (2003). Essências e diferenças: Minorias sexuais ou sexualidades (im)possíveis? In L. FONSECA, C. SOARES & J. M. VAZ (Coords.), *A Sexologia – Perspectiva Multidisciplinar* (Volume II, pp. 93-115). Coimbra: Quarteto.
- MORROW, D. F. (2006). Sexual Orientation and Gender identity Expression. In D. F. MORROW & L. MESSINGER (Eds.), *Sexual Orientation & Gender Expression in Social Work Practice: Working with gay, lesbian, bisexual, & transgender people* (pp. 3-11). New York: Columbia University Press.
- NAPHY, W. (2006). *Born to be Gay: História da Homossexualidade*. Lisboa: Edições 70.
- NIELSEN, H. B., & DAVIES, B. (2017). Formation of Gendered Identities in the Classroom. In S. DEOKSOON & S. MAY (Eds.), *Discourse and Education* (pp. 135-146). Cham: Springer.
- PACHECO, J. (2003). Sexualidade e religião. In L. FONSECA, C. SOARES & J. M. VAZ (Coords.), *A Sexologia – Perspectiva Multidisciplinar* (Volume II, pp. 43-51). Coimbra: Quarteto.
- PARKS, C. A. (2006). Lesbian Relationships and Families. In D. F. MORROW & L. MESSINGER (Eds.), *Sexual Orientation & Gender Expression in Social Work Practice* (pp. 216-242). New York: Columbia University Press.
- PLATT, B., KADOSH, K. C., & LAU, J. Y. F. (2013). The role of peer exclusion in adolescent depression. *Depression and Anxiety, 30*, 809-821.
- PLUMMER, K. (2005). Male Sexualities. In M. S. KIMMEL, J. HEARN & R. W. CONNELL (Eds.), *Handbook of studies on men and masculinities* (pp. 178-195). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- POTEAT, V. P., & ESPELAGE, D. L. (2005). Exploring the relation between bullying and homophobic verbal content: The Homophobic Content Agent Target (HCAT) Scale. *Violence and Victims, 20*, 513-528.
- POTEAT, V. P., & VECHO, O. (2016). Who intervenes against homophobic behaviour? Attributes that distinguish active bystanders. *Journal of School Psychology, 54*, 17-28.



- RIVA, P., & ECK, J. (2016). The Many Faces of Social Exclusion. In P. RIVA & J. ECK (Eds.), *Social Exclusion: Psychological Approaches to Understanding and Reducing Its Impact* (pp. ix-xv). Switzerland: Springer.
- RIVERS, I. (2011). *Homophobic Bullying: Research and Theoretical Perspectives*. New Oxford: Oxford University Press.
- RUSSELL, S. T., DAY, J. K., LOVERNO, S., & TOOMEY, R. B. (2016). Are school policies focused on sexual orientation and gender identity associated with less bullying? Teachers' perspectives. *Journal of School Psychology, 54*, 29-38.
- RYAN, C, RUSSELL, S. T., HUEBNER, D., DIAZ, R., & SANCHEZ, J. (2010). Family Acceptance in Adolescence and the Health of LGBT Young Adults. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 23*(4), 205–213. doi: 10.1111/j.1744-6171.2010.00246.x
- SANTOS, L. (2009). *Tornar-se homem: Dramaturgias em torno das apresentações de si, das emoções e dos afectos em palcos offline e online*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal. Retirado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10157>
- SANTOS, N., & NEVES, E. L. (2014). Adolescência e comportamentos suicidários. In C. B. SARAIVA, B. PEIXOTO & D. SAMPAIO (Coords.), *Suicídio e Comportamentos Autolesivos: Dos conceitos à prática clínica* (pp. 225-240). Lisboa: LIDEL.
- SANTOS, N., & NOGUEIRA, C. (2011). Sexualidades masculinas, expressão emocional e afectiva: Das (im)possibilidades construídas, às experiências de opressão. In A. I. SANI (Coord.), *Temas de Vitimologia: Realidades emergentes na vitimação e respostas sociais* (pp. 115-134). Coimbra: Almedina.
- SAUNTON, H. (2017). Language, Sexuality, and Education. In S. DEOKSOON & S. MAY (Eds.), *Discourse and Education* (pp. 147-159). Cham: Springer.
- SCHARFSTEIN, L., ALFANO, C., BEIDEL, D., & WONG, N. (2011). Children with generalized anxiety disorder do not have peer problems, just fewer friends. *Child Psychiatry and Human Development, 42*, 712-723.
- SEGAL, J. (1997). *Slow motion: Changing masculinities, changing men*. London: Virago.
- SHEMA, E. (2016). Families. In N. M. RODRÍGUEZ, W. J. MARTINO, J. C. INGREY & E. BROCKENBROUGH (Eds.), *Critical Concepts in Queer Studies: An International Guide for the Twenty-First Century* (pp. 95-104). New York: Palgrave Macmillan.
- STEINBERG, S. R. (2007). Do armário ao curral: Neo-esteotipia em In & Out. In S. TALBURT & S. R. STEINBERG (Orgs.), *Pensar queer: Sexualidade, cultura e educação* (pp. 135-144). Mangualde: Edições Pedagogo.
- TIEFER, L. (2001). The social construction and social effects of sex research: The sexological model of sexuality. In C. TRAVIS & J. WHITE (Eds.), *Sexuality, society, and feminism* (pp. 79-107). Washington, DC: American Psychological Association.
- UNESCO (2012). *Stopping violence in schools. A guide for teachers*. Paris: UNESCO.



- VALE DE ALMEIDA, M. (2003). Antropologia e sexualidade: Consensos e conflitos teóricos em perspectiva histórica. In L. FONSECA, C. SOARES & J. M. VAZ (Coords.), *A Sexologia – Perspectiva Multidisciplinar* (Volume II, pp. 53-72). Coimbra: Quarteto.
- VAZ, J. M. (2003). Sexualidade e História. In L. FONSECA, C. SOARES & J. M. VAZ (Coords.), *A Sexologia – Perspectiva Multidisciplinar* (Volume II, pp. 15-42). Coimbra: Quarteto.
- VILAR, D. (2003). Questões actuais sobre a educação sexual num contexto em mudança. In L. FONSECA, C. SOARES & J. M. VAZ (Coords.), *A Sexologia – Perspectiva Multidisciplinar* (Volume II, pp. 155-183). Coimbra: Quarteto.
- WEEKS, J. (2005). *Invented Moralities: Sexual values in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity.
- WEEKS, J. (2011). *The Languages of Sexuality*. New York: Routledge.
- WEINBERG, G. H. (1972). *Society and the healthy homosexual*. New York: St. Martin's Press.
- WHITEHEAD, S. M. (2002). *Men and Masculinities*. Oxford: Polity.
- YAP, M. B. H., PILKINGTON, P. D., RYAN, S. M., & JORM, A. F. (2014). Parental factors associated with depression and anxiety in young people: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 156, 8-23.

*

Received: January 17, 2018

Final version received: February 24, 2018

Published online: February 28, 2018



EL DERECHO A LA UNIVERSIDAD EN ARGENTINA. UNA MIRADA DESDE LA IGUALDAD Y EL RECONOCIMIENTO DEL OTRO

ESTELA M. MIRANDA

estelam@ffyh.unc.edu.ar | Universidad de Córdoba, Argentina

RESUMEN

Si bien los debates y las disputas en torno al derecho a la educación se actualizaron recientemente y con posicionamientos fuertemente encontrados, los reclamos por las libertades y los derechos a la educación superior están presente en las luchas estudiantiles en todo el mundo a lo largo del Siglo XX y continúan. En Argentina, la democratización de la educación superior fue un tema nodal de las políticas educativas desarrollada en el período 2003-2015. La masificación del acceso trajo aparejado un cambio en el perfil social del estudiante. En este artículo analizamos las políticas y estrategias nacionales e institucionales (universidades) diseñadas para una efectiva inclusión en los estudios universitarios de los grupos sociales más desfavorecidos; a la vez que garantizar el mejoramiento de la formación profesional, académica y científica.

PALABRAS - CLAVE

Derecho a la universidad, Igualdad distributiva, Reconocimiento de las diferencias, Inclusión educativa, Política educativa.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 6, ISSUE 01,

2018, pp.79-96

THE RIGHT TO UNIVERSITY IN ARGENTINA: A PERSPECTIVE FROM EQUALITY AND THE OTHER RECOGNITION

ESTELA M. MIRANDA

estelam@ffyh.unc.edu.ar | Universidad de Córdoba, Argentina

ABSTRACT

Although debates and disputes on the right to education have been updated recently, with firm positions, the claims for freedoms and rights to education have been present in students struggles during the 20th century until today. In Argentina higher education democratization has been a central issue in educational policies developed in 2003-2015. Expanding greatly the access has also changed the social profile of the student profile. This paper analyzes national and institutional, that is, universities' policies and strategies for effectively include in higher education the most socially disadvantaged groups, at the same time that they assure the improvement of academic, scientific and professional formation.

KEY WORDS

Right to university, Distributive equality, Differences recognition, Educational inclusion, Educational policy.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 6, ISSUE 01,

2018, PP.79-96

O DIREITO À UNIVERSIDADE NA ARGENTINA: UMA VISÃO A PARTIR DA IGUALDADE E DO RECONHECIMENTO DO OUTRO

ESTELA M. MIRANDA

estelam@ffyh.unc.edu.ar | Universidad de Córdoba, Argentina

RESUMO

Embora os debates e as disputas em torno do direito à educação se tenham atualizado recentemente, com posicionamentos firmes, os clamores pelas liberdades e direitos à educação superior estão presentes nas lutas estudantis em todo o mundo ao longo do século XX, que se prolongam hoje. Na Argentina, a democratização da educação superior constituiu um tema nodal das políticas educativas desenvolvidas de 2003 a 2015. A massificação do acesso trouxe consigo uma mudança do perfil social do estudante. Neste trabalho analisamos as políticas e estratégias nacionais e institucionais (universidades) elaboradas para uma efetiva inclusão nos estudos universitários dos grupos sociais mais desfavorecidos e, ao mesmo tempo para garantir o melhoramento da formação profissional, acadêmica e científica.

PALAVRAS-CHAVE

Direito à universidade, Igualdade distributiva, Reconhecimento das diferenças, Inclusão educacional, Política educativa.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 6, ISSUE 01,

2018, PP.79-96

El Derecho a la Universidad en Argentina: Una Mirada Desde la Igualdad y el Reconocimiento del Otro

Estela M. Miranda

Todos são iguais diante da lei. Na sociedade mais desigual do mundo, aí começa a injustiça
Emir Sader
Jornal do Brasil (23/fev/2003)

INTRODUCCIÓN

Si bien los debates y las disputas en torno al derecho a la educación se actualizaron recientemente y con diferentes posicionamientos, los reclamos por las libertades y los derechos a la educación superior están presente en las luchas estudiantiles a lo largo del Siglo XX y continúan. Desde la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918, el Mayo Francés (1968), los mártires de Tlatelolco en México (1968), la masacre de Tiannanmen (1989), la Huelga de la UNAM en México (1999-2000), hasta las movilizaciones actuales de los estudiantes chilenos por una universidad pública para todos (Donoso Díaz, 2013; Donoso Romo, 2015; Donoso Romo & Dragnic García, 2016; Marsiske, 2015; Sanfelice, 2008, Vallejo, 2012).

En diferentes países del mundo las protestas y los debates en los medios de comunicación sobre las recientes reformas de la educación superior pusieron en el centro de la discusión si el acceso a la universidad es un derecho o un privilegio. Aunque a menudo se las disfrace de una simple cuestión de arancelamiento o cobro de matrícula, las reformas neoliberales van más allá por las profundas implicancias al considerar a los estudios superiores como un bien predominantemente privado, por lo cual los individuos deberían asumir los costos. Por el contrario, para los defensores de la educación superior gratuita se trata de un bien público y universal que debería ser ofrecido de modo universal como los anteriores niveles del sistema educativo (Cowen, 2012).

Los debates y combates por la mercantilización de la educación superior y la privatización de la provisión podrían vincularse con los procesos de fuerte y sostenida expansión de la matrícula que se viene gestando desde mediados del Siglo XX y avanza a nivel global como una tendencia de universalización del acceso. En América Latina había 250 mil estudiantes de Educación Superior en 1950; 1,8 millones en 1970; 7,2 millones en 1990; 12 millones en 2000 y, actualmente hay más de 25 millones, en 10.000 instituciones y 60.000 programas (Banco Mundial, 2017a; Brunner, 2017). A partir de los años setenta se produce una acelerada expansión de la tasa bruta de matriculación en la educación superior (TBES) que se triplicó en veinte años, pasando del 6% (1970) al 17% (1990). Con un crecimiento más lento en la década del noventa alcanzó el 23% en el 2000 (6% en diez años) y nuevamente un aumento sostenido en los años siguientes hasta



alcanzar el 43% en 2013. Este notable crecimiento superó la tasa bruta de matrícula de Asia central que en 2000 era similar a la América Latina y el Caribe (Banco Mundial, 2017a; Miranda, 2014a).

Sin embargo, los datos globales no dan cuenta de la amplia diferencia entre los países, Argentina registra una tasa bruta de educación (TBES) del 74,8% (2010), Brasil del 27,8% (2013), Ecuador 33,8% en 2006; Uruguay del 63,2% y Venezuela al 80% (2009) (Anuario, 2013; CEPAL, 2013; Miranda, 2014a).

Si bien en los últimos quince años el acceso a la educación superior, en algunos países latinoamericanos, se volvió más igualitario para los sectores de bajos ingresos¹, todavía los jóvenes del quintil superior de la distribución del ingreso tienen una probabilidad 45% mayor de acceder a la educación superior que los jóvenes procedentes del quintil inferior, en una de las regiones más desiguales del mundo.

El crecimiento de la matrícula estuvo acompañada de políticas de expansión del número de instituciones de educación superior, aunque no necesariamente por una equilibrada distribución territorial para atender las demandas socio-culturales y el desarrollo productivo regional, tal como se plantea en gran parte de nuestros países con una alta concentración de la oferta en las grandes ciudades, en las regiones más ricas o densamente pobladas. El crecimiento de la oferta privada agudizó aún más esta situación, a la vez que generó una oferta de carreras orientadas a las circunstancias del mercado, con mínima o nula investigación y, en algunos casos, de dudosa reputación.

La masificación del acceso a la educación superior, que no supone una inclusión efectiva, trajo aparejado cambios en el perfil social del estudiante: feminización, estudiantes trabajadores, estudiantes a distancia, estudiantes indígenas, campesinos, afro-descendientes, estudiantes con necesidades educativas especiales, estudiantes con responsabilidades familiares (padres, madres), estudiantes adultos mayores, estudiantes en condiciones de privación de la libertad y estudiantes profesionales en los postgrados (Ezcurra, 2011; Rama, 2006).

No obstante, las políticas de expansión de la matrícula y la ampliación de la oferta institucional en la educación superior latinoamericana las desigualdades sociales en el acceso, las elevadas tasas de deserción, el retraso en las carreras y las bajas tasas de egreso aún continúan siendo un problema no resuelto en gran parte de nuestros países. La tasa de deserción es alta, se estima en alrededor de 30-50% y, mayormente entre el primer y segundo año de estudio y si bien afecta a todas las áreas disciplinares, es mayor en las ciencias humanas (Ezcurra, 2011; García de Fanelli, 2016).

En Argentina la expansión de los estudios universitarios se inicia tempranamente acompañada de la sanción de la gratuidad de las universidades² y la creación de la Universidad Obrera en 1948, una institución que rompe con los cánones tradicionales

1 A diferencia de un documento reciente del Banco Mundial (2017b) donde se recomienda a los países (en estos días a Brasil) eliminar la gratuidad de la ES, en este estudio se señala: "En contra de la percepción popular según la cual el gasto en educación superior es regresivo porque los estudiantes de ingresos elevados se benefician desproporcionadamente de él, encontramos que el gasto actual en educación superior es (al menos ligeramente) progresivo debido a la creciente presencia de estudiantes de ingreso bajo y medio en la educación superior. Además, un cálculo aproximado indica que los gastos asociados a la expansión de la cobertura de la educación superior son cuatro veces más progresivos que el gasto promedio en educación superior" (Banco Mundial, 2017a).

2 El 22 de noviembre de 1949 por Decreto N° 29.337 se suprimieron todos los aranceles universitarios. El Presidente Perón fundamenta su decisión en que "el Estado debe prestar todo su apoyo a los jóvenes estudiantes que aspiren a contribuir al bienestar y prosperidad de la Nación suprimiendo todo obstáculo que les impida o trabe el cumplimiento de tan notable como legítima vocación". Este decreto fue ocultado y desconocido por la mayoría de los académicos, intelectuales y estudiantes que le atribuyeron la gratuidad universitaria a la reforma de 1918 (Jaramillo, 2011). No obstante, vale señalar que la gratuidad de los estudios universitarios también fue uno de los reclamos de la Reforma de 1918 (Miranda, 1993).



de estudios superiores vigentes para atender la formación de Ingenieros de fábrica que demandaba el Proyecto político nacional (1946-1955), a la vez que habilitaba el ingreso a la universidad de sectores sociales excluidos de las universidades tradicionales.

Más recientemente, la inclusión en la educación superior se constituye en un aspecto sustancial de la democratización de la educación regulado por la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206/06), al sostener como principio: “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado” (art. 2). En el marco de ese principio, las políticas educativas nacionales generaron un conjunto de estrategias de democratización externa de las universidades no sólo en términos de ampliación del acceso sino de inclusión efectiva. Adriana Chiroleu (2012, p. 88) define democratización externa como “la representación que las diversas clases sociales tienen en la población universitaria”.

En este artículo nos proponemos analizar las políticas nacionales que, traducidas en planes y programas, se focalizan en la promoción del acceso, la permanencia y la culminación exitosa de los estudios universitarios de los grupos sociales más desfavorecidos; a la vez que garantizar el mejoramiento de la formación profesional, académica y científica. Para ello, se recuperan algunos debates y tendencias sobre la democratización a modo de marco conceptual que oriente el abordaje de una problemática multidimensional y compleja. Posteriormente, y después de presentar en contexto el conjunto de políticas públicas en el período de gobierno que se inicia en 2003 y culmina en 2015, focalizaremos en experiencias significativas desarrolladas en universidades nacionales, acompañando las orientaciones nacionales o generando estrategias propias para mejorar las condiciones de estudio de sus estudiantes. Finalmente, enfatizaremos algunos resultados, avances o efectos de las políticas, en el sistema, en las instituciones y en los sujetos; atendiendo a desafíos que aún quedan y reconociendo que tanto las condiciones socioculturales de los sujetos y sus familias como los factores académico-institucionales inciden en la reproducción de las desigualdades educativas en los complejos escenarios de la educación universitaria actual (Ball, 2013; Miranda, 2011b).

SOBRE LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. IGUALDAD DISTRIBUTIVA Y RECONOCIMIENTO DE DERECHOS. DEBATES Y TENDENCIAS

Si bien, los debates en torno al derecho a la educación se vinculan a la educación básica, recientemente se ha posicionado un fuerte debate en torno al derecho a la educación superior como un derecho universal. En tal sentido y retomando palabras de Eduardo Rinesi (2014, p. 161), finalizada la Segunda Guerra Mundial “la democracia como utopía y la democratización como proceso” se manifiesta en la promoción de nuevos derechos políticos y sociales, entre ellos el derecho a la



educación y el acceso a la educación superior. Así, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) en el artículo 26 señala:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos...

A partir de entonces el derecho a la educación adquiere status internacional y es incorporado como un derecho humano fundamental en el contenido de las declaraciones, acuerdos, convenciones, pactos internacionales y constituciones y como marco referencial en los textos legales de las políticas educativas de los países (Gentili, 2012; Miranda & Lamfri, 2017; Pacheco Méndez, 2010).

Interpelados por la Declaración, los Estados nacionales de bienestar sostuvieron el imaginario universalista e igualitario de la expansión de la educación como un derecho social, justificado en el principio de igualdad de oportunidades. En la perspectiva centrada en la justicia distributiva, la igualdad de oportunidades se asume como “un mecanismo que trataría de eliminar aquellas características que fueran moralmente arbitrarias” como las condiciones socio-económicas (Fernández Mellizo, 2003, p. 32), al garantizar el Estado las condiciones de ingreso y luego el esfuerzo y el mérito justificarán las diferentes trayectorias escolares. Esta perspectiva meritocrática del derecho a la educación se sustenta en lo que el filósofo Diego Tatián interpreta como:

un concepto liberal según el cual el Estado debería garantizar la línea de largada, para que el mérito, el esfuerzo, la inteligencia o el talento sean los únicos motivos por los que algunos lleguen y otros no, por los que algunos lleguen antes y otros después. (Tatián, 2014, p. 60)

Para el sociólogo francés Francois Dubet este modelo de justicia escolar considera a todos los individuos libres e iguales, pero distribuidos en posiciones sociales desiguales. El supuesto que subyace es que al jerarquizar a los alumnos según “su mérito” se “eliminan” las desigualdades sociales o de otra índole. Esto produce “desigualdades justas” porque “los individuos son iguales y sólo el mérito y el talento puede justificar las diferencias de ingreso, prestigio y poder que producen los diferentes desempeños y por tanto son las únicas causas de las desigualdades escolares” (Dubet, 2005, p. 14 en Miranda & Lamfri, 2017, p. 26).

Nancy Fraser (2008) introduce otra perspectiva de la justicia social cuando propone el “reconocimiento del otro” como complementario de una idea de justicia redistributiva. Al respecto, señala “Mi tesis general es que, en la actualidad, la justicia exige tanto la redistribución como el reconocimiento. Por separado, ninguno de los dos es suficiente” (p. 84). Al tiempo que revisa el origen filosófico divergente de los términos “redistribución” y “reconocimiento” coloca la discusión en su “referencia política”, en línea con “los paradigmas populares de la justicia, que informan las luchas que tienen lugar en nuestros días en la sociedad civil” (p. 86).



Para Fraser (2008) tres categorías conforman la justicia social: Las políticas de distribución (o redistribución socio-económica) para alcanzar una sociedad más justa e igualitaria, las políticas del reconocimiento a través del respeto a las diferencias y a la diversidad y las políticas de representación vinculadas a la participación democrática. Así destaca:

La lucha por el reconocimiento se está convirtiendo rápidamente en una forma paradigmática de conflicto en los últimos años del siglo XX. Las exigencias de 'reconocimiento de la diferencia' alimentan las luchas de grupos que se movilizan bajo las banderas de la nacionalidad, la etnia, la 'raza', el género y la sexualidad. En estos conflictos 'postsocialistas', la identidad de grupo sustituye a los intereses de clase como mecanismo principal de movilización política. La dominación cultural reemplaza a la explotación como injusticia fundamental. Y el reconocimiento cultural desplaza a la redistribución socioeconómica como remedio a la injusticia y objetivo de la lucha política. (Fraser, 1997, p. 1)

A los fines del análisis de las estrategias de democratización partimos del supuesto que las políticas educativas se sustentaron, en gran medida, en una matriz de igualdad distributiva que reconoce las condiciones socio-económicas de existencia de los grupos de primera generación de estudiantes universitarios, sus trayectorias escolares y el capital cultural y social que podría estar operando en resultados poco exitosos en las carreras universitarias. Sin embargo, podríamos decir que se avanzó (no lo suficiente) en políticas de reconocimiento de las diferencias, en términos de Fraser, al poner en la agenda de las políticas públicas universitarias cuestiones: como la igualdad de género, estudiantes con capacidades diferentes, poblaciones originarias y la identidad sexual autopercebida.

CONTEXTOS Y TEXTOS DE LAS POLÍTICAS UNIVERSITARIAS

En tiempos en los que la institución Universidad, al decir de Boaventura de Sousa Santos, atraviesa una crisis de legitimidad como "resultado del éxito de las luchas por los derechos sociales y económicos, los derechos humanos de la segunda generación entre los cuales sobresale el derecho a la educación" (Santos, 1998, p. 256). Argentina, al igual que la mayoría de los países latinoamericanos incorporó el derecho a la educación superior como tema prioritario en las agendas de las políticas educativas.

Los gobiernos nacionales (Néstor Kirchner y dos mandatos de Cristina Fernández de Kirchner) que se sucedieron en la primera década de la actual centuria se caracterizaron por lo que Suasnábar y Rovelli (2012, p. 85) definen como "el giro hacia un neo-intervencionismo estatal" caracterizado por la diferenciación y ruptura con el discurso neoliberal, suplantando la visión mercantilista por nuevos lineamientos que operaron desde una concepción de la educación superior como un bien público y social. Para Pérez Rasetti el gobierno que asumió en 2003:



recupera el rol principal del Estado, su acción promotora y reguladora. En el campo de la educación superior, específicamente, se explicita un compromiso del Estado con el sostenimiento y el desarrollo de la educación superior, reforzado por un compromiso similar con el desarrollo científico y tecnológico que impacta en las universidades. (Pérez Rasetti, 2014 p. 24)

En otros términos, se avanzó en un mayor protagonismo del Estado a través de la Secretaría de Políticas Universitaria, en articulación con los organismos específicos del sector, en el diseño, gestión y evaluación de programas y proyectos para atender los complejos problemas diagnosticados. Las investigaciones daban cuenta al menos de tres problemas que afectan a los estudios en la universidad: La deserción o el abandono temprano, un considerable retraso en la finalización de las carreras de quienes lograron permanecer³ y la baja tasa de graduados de los estudios universitarios, sobre todo de los sectores más bajos de la escala social. De modo, que como señala Ezcurra, “la presunta puerta abierta a la educación superior (...) no es tal, sino que se trata de una puerta giratoria” (Ezcurra, 2011, p. 62).

Las políticas nacionales de democratización de la educación superior fueron diseñadas desde el reconocimiento de la complejidad que asume la efectiva inclusión, tanto por la incidencia de factores socioculturales como académico-institucionales, del propio nivel como de la educación secundaria de procedencia lo que termina reproduciendo las desigualdades educativas.

En ese sentido, los programas y proyectos diseñados para la puesta en acto (“enacted”) de las políticas formuladas por el gobierno nacional y que se traducen en diferentes acciones⁴ en las instituciones universitarias estuvieron orientados a: 1) Mejorar las condiciones de acceso, permanencia y finalización de los estudios universitarios en los grupos más desfavorecidos; 2) Reducir la desarticulación entre los distintos sectores del nivel superior y con otros niveles del sistema educativo; 3) Fortalecer las carreras prioritarias para el desarrollo del país.

A) Para mejorar las condiciones de acceso, permanencia y finalización de los estudios universitarios de los grupos sociales más desfavorecidos se diseñaron políticas diferenciadas de becas y de ampliación de la oferta institucional, atendiendo al fortalecimiento de la distribución territorial de la educación superior universitaria.

1. El programa de becas comprende, por una parte, las clásicas becas destinadas a alumnos de escasos recursos económicos y buen desempeño académico en los estudios de grado (carreras no comprendidas en otros programas de becas) en universidades e institutos universitarios (Programa Nacional de Becas Universitarias(PNBU)). Dentro de

3 La mayoría de los egresados tardan bastante más tiempo que el establecido teóricamente en los planes de estudio. El retraso en la finalización de la carrera puede deberse a reiterados fracasos para regularizar las asignaturas o en los exámenes finales. Esos fracasos pueden llevar al abandono de los estudios. También puede deberse a priorizar responsabilidades laborales para sostenerse económicamente, lo que puede prolongar los estudios o abandonarlos.

4 Es importante dos aclaraciones. En primer lugar que varias de las políticas del gobierno nacional están orientadas a toda la educación superior (Universidades e Institutos de Formación Superior, estos últimos dependientes del Instituto Nacional de Educación Técnica (INET) y del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD)). En segundo lugar, que partimos de considerar que estas políticas no son “implementadas” linealmente, sino que atraviesan un proceso de recontextualización en el marco de la autonomía de que gozan las instituciones universitarias para interpretar y traducir esas políticas en el nivel institucional, atendiendo a las necesidades diagnosticadas y a los intereses de los actores universitarios (Miranda, 2014b).



esos programas de becas, un subprograma destinado a poblaciones indígenas y estudiantes con capacidades especiales.

A fines del año 2008 se crearon dos nuevos tipos de becas,: **Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB)** y el **Programa Nacional de Becas de Grado TICs (PNBTICs)**, el primero dirigido a aquellos alumnos procedentes de hogares de bajos ingresos, que cursan carreras científico técnicas (licenciaturas, ingenierías, profesorado y tecnicaturas) dictadas en universidades nacionales, institutos universitarios Nacionales e institutos dependientes del Instituto Nacional de Educación Técnica (INET) y del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD)⁵. El PNBTICs, específicamente, estaba dirigido a los alumnos de aquellas carreras de grado vinculadas a las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

El presupuesto destinado a becas universitarias, entre 2002 y 2010, pasó de \$ 7.200.000 a \$45.063.000, lo que significó un aumento del 650% en ocho años. Si a eso se le suma el Programa Nacional de Becas Bicentenario y el Programa de Becas Tics, el monto del presupuesto destinado a becas universitarias era de \$320.777.022, lo que significó un aumento considerable en el monto de los recursos asignados. El mayor presupuesto se tradujo en un aumento considerable de las becas universitarias otorgadas: de 2726 becas en 2003 se estiman en más de 50.000 para el período 2013 (Anuarios 2013; Del Bello, 2015; Miranda, 2013; Suasnábar & Rovelli, 2017).

2. El **Programa de Respaldo de Estudiantes de la Argentina (PROG.R.ES.AR)** consiste en una prestación de \$900 mensuales destinada a estudiantes de 18 a 24 años que desean concluir alguno de los niveles educativos (primario, secundario, terciario o universitario) y no trabajan o lo hacen en el sector informal o formalmente con un ingreso inferior a tres salarios mínimo, vital y móvil y el grupo familiar presenta iguales condiciones. En el año 2016, de 904.950 jóvenes que recibían el subsidio, el 19%, estaba estudiando en la universidad y el 16,4% en el superior no universitario (Del Bello, 2015; García de Fanelli, 2016; PROGRESAR, 2016).

3. **Programa de Expansión de la distribución territorial de la oferta de educación superior universitaria (PROEDESUP)**, acompañó la política de acceso a la educación superior. Desde fines de los años cincuenta y hasta mediados de los setenta el sistema universitario argentino se expandió por la ampliación y diversificación de la oferta institucional⁶. A mediados de los años ochenta, la implementación del ingreso irrestricto a la educación superior produjo un elevado crecimiento de la matrícula universitaria que no estuvo acompañado de la creación de nuevas universidades. Recién en los años noventa se produjo un proceso de ampliación, diversificación y heterogeneización de la oferta educativa por la creación de universidades nacionales y privadas. Las universidades nacionales se ubicaron mayormente en el conurbano bonaerense, en zonas muy pobres “y orientadas a una población estudiantil que hasta entonces había tenido pocas posibilidades de acceder a los estudios superiores” (Feeney, Marquina & Rinesi, 2011).

A partir del año 2003 se crearon un total de dieciocho universidades nacionales atendiendo al criterio de distribución territorial de las universidades, priorizando las provincias o regiones del país que concentran una población con más restricciones socio-

5 Argentina tiene una estructura de educación superior de tipo binaria, conformada por Institutos de Educación Superior (Institutos de formación docente, técnico-profesional o artística) (anteriormente denominado no-universitario) e Instituciones universitarias (Universidades e institutos universitarios). En 2014, el 70% de los estudiantes de educación superior estudiaba en las instituciones universitarias y el 30% en el sector superior no universitario (García de Fanelli, 2016).

6 Entre 1958 y 1974 se crearon 18 universidades nacionales y 21 universidades privadas.

económicas y menor acceso a bienes culturales. Es una constatación que la cercanía de la oferta universitaria disminuye los costos privados atrayendo a nuevas poblaciones o primera generación que accede a los estudios universitarios (los que no asistían a la universidad porque no tenían posibilidades de afrontar los gastos que supone trasladarse a otra ciudad, o tienen familiares a cargo, especialmente las mujeres, o porque la universidad aparecía lejana en sus expectativas y mucho menos como un derecho). La diversidad de perfiles requirió pensar en otras estrategias para dar respuestas a una nueva condición de alumno universitario (Chiroleu, 2012; Miranda, 2013; Pérez Rasetti, 2014; Suasnábar & Rovelli, 2012).

B) Para reducir la desarticulación con otros niveles del sistema educativos se diseñaron:

1. Proyectos de Articulación con la Escuela Media (PRODEAR) para trabajar con docentes y alumnos de las escuelas secundarias sobre cuatro ejes temáticos: 1) El discurso oral y su vinculación con diferentes campos del conocimiento y con otros modos de representación; 2) Correlación de Lenguajes y Resolución de Problemas; 3) Promoción de la salud y desarrollo de habilidades para la vida como estrategias para la formación de ciudadanos; 4) Derechos sociales y ciudadanía. Desafíos para la inclusión (Miranda, 2014). Estas acciones tuvieron como propósito compensar las inequidades generadas durante las trayectorias escolar y atender la débil formación en diferentes campos de conocimiento, acompañando el pasaje de la escuela media a la universidad de aquéllos sectores sociales desfavorecidos (Geneyro et al., 2016).

2. El Programa de Ingreso y Permanencia con el propósito de: 1) Promover acciones destinadas a compensar las inequidades generadas por el sistema educativo en su conjunto y favorecer la incorporación de estudiantes de sectores sociales desfavorecidos en las mejores condiciones posibles; 2) Generar proyectos académico-extensionistas para acompañar a los estudiantes en el pasaje de la escuela secundaria a la universidad, entre otros objetivos (Baldoni et al., 2007; Cambours de Donini & Gorostiaga, 2016).

3. El Proyecto de Apoyo para el Mejoramiento de la Enseñanza en Primer Año (PACENI) dirigido a fortalecer las condiciones institucionales, curriculares y pedagógicas para el mejoramiento de la inserción y la promoción de los estudiantes ingresantes de Carreras de Grado de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática; el Proyecto de Apoyo a Carreras de Ciencias Sociales (PROSOC); Proyecto de Apoyo a Carreras de Humanidades (PROHUM) (Duarte, 2013; Martínez, Echenique & Reta, 2006).

C) Para fortalecer las carreras prioritarias para el desarrollo del país y garantizar el mejoramiento de la formación profesional, académica y científica se diseñó el **Programa de calidad Universitaria**. La calidad deja de ser pensada desde parámetros economicistas de eficiencia para ser abordada en su vinculación con la pertinencia social y académica, esto es, atendiendo al mejoramiento de la enseñanza; al fortalecimiento de las condiciones institucionales, en particular de las nuevas universidades creadas en geografías que albergan un alto porcentaje de grupos sociales vulnerables, y a la articulación e integración del sistema educativo entre niveles e instituciones. En el marco de ese Programa se implementaron **Proyectos para el Mejoramiento de la Enseñanza Universitaria** destinados a financiar el mejoramiento de la enseñanza en las carreras de grados que realizaron procesos de acreditación por la Comisión Nacional de Evaluación y



Acreditación Universitaria (CONEAU). Entre ellos se destaca el Programa de Mejoramiento de la Enseñanza en Ingeniería (PROMEI I y II), una de las políticas prioritarias del gobierno nacional por tratarse de “un campo profesional clave para el desarrollo económico nacional” (Ministerio de Educación, 2005). El Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza de las Ingenierías (PROMEI) constituyó el proyecto de mayor relevancia por el monto asignado y la cantidad de carreras comprometidas. La inversión total de los programas PROMEI entre 2006 y 2010 fue de 365 millones de pesos (Dibbern, 2010; García de Fanelli & Claverie, 2013; Ministerio de Educación, 2005, 2007; Pérez Rasetti, 2004).

Finalmente, mencionar el **Programa de Apoyo a Políticas de Bienestar Universitario** destinado a promover la articulación en red y la cooperación entre las oficinas de bienestar o asuntos estudiantiles de las Universidades Nacionales, a través de apoyo económico y/o facilitando la vinculación con otras áreas del gobierno en temas como: promoción de la salud (nutrición, actividad física y universidades libres de humo, salud sexual, etc.), accesibilidad para sujetos con discapacidad, turismo universitario, jardines maternos para los hijos de estudiantes universitarios, universidades seguras, deporte universitario y recreación, entre otros (Cambours de Donini & Gorostiaga, 2016; Red Bien, 2008).

Para poblaciones específicas el **Programa de Discapacidad e Inclusión Social (PRODIS)** para la accesibilidad, el acompañamiento y la promoción de los derechos de las personas con discapacidad; las becas de ayuda económica, el **Programa Pueblos Originarios (PPI)** implementado en la Universidad Nacional del Nordeste que atiende a una amplia población de pueblos originarios (wichi, Qom, Moqoit) y el **Programa de Inclusión de Jóvenes de Pueblos Originarios y Escuelas Rurales** de la Universidad Nacional de Cuyo (Lenz, 2017).

RESULTADOS Y LO QUE AÚN FALTA.

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Las universidades han sido muy activas en la implementación de las políticas nacionales y en el marco de la autonomía institucional generaron “oportunidades efectivas” que habilitaron el acceso y mejores condiciones para transitar los procesos de formación de los sectores históricamente excluidos de este nivel del sistema educativo y que mayores dificultades presentaban en sus trayectorias académicas (Socolovsky, 2014).

Si bien Argentina cuenta con una extensa tradición⁷ en ingreso irrestricto y gratuidad de la educación superior, podría interpretarse que no son condiciones que por sí mismas

⁷ Sobre el acceso y la gratuidad la Ley N° 27.204/2015, modificatoria de la Ley de Educación Superior (1995), en el artículo 2 bis establece que: “Los estudios de grado en las Instituciones de Educación Superior de gestión estatal son gratuitos e implican la prohibición de establecer sobre ellos cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel, o tarifa directos o indirectos” y en la segunda parte del mismo establece: “Prohíbese a las instituciones de la educación superior de gestión estatal suscribir acuerdos o convenios con otros Estados, instituciones u organismos nacionales e internacionales públicos o privados, que impliquen ofertar educación como un servicio lucrativo o que alienten formas de mercantilización”. En el artículo 7º establece que: “Todas las personas que aprueben la Educación Secundaria pueden ingresar de manera libre e irrestricta a la enseñanza de grado en el Nivel

estarían garantizando la democratización del acceso a la educación superior. Sin embargo, es posible pensar que estas condiciones en contextos de mejoramiento de la situación socio-económica de los sectores populares, la sanción de la obligatoriedad de la enseñanza media y la recuperación de las expectativas de acceder a mejores posiciones laborales a partir de la calificación profesional han contribuido al incremento sostenido de nuevas poblaciones que habitan las instituciones de educación superior (Socolovsky, 2014). En un estudio reciente del Banco Mundial (2017a) se sostiene que el 78 por ciento del aumento en las tasas de acceso a la educación superior es atribuible al aumento de los graduados de la educación secundaria. Entonces, las instituciones enfrentan el desafío de diseñar estrategias para atender a nuevas poblaciones y a un estudiante que trae otras expectativas respecto de los estudios universitarios y otros vínculos con las tecnologías (Sanchez Martínez, 2015).

La investigación es todavía insuficiente para una evaluación consistente de estas políticas destinadas a ampliar la base social de las universidades y desde un reconocimiento de las diferencias ofrecer igualdad de condiciones de estudios para los que cursan sus carreras en desventaja debido a su situación socio-económica, su capital cultural y a la formación escolar anterior de “baja intensidad”. No obstante, estudios parciales recientes dan cuenta de avances en:

- 1) La población con estudios superiores aumentó en un 54,6% en el período 2001-2010, mientras la población general de Argentina creció un 10%, según datos del Censo de Población (2010).
- 2) La matrícula universitaria creció un 28%, pasando de 1.412.000 de alumnos en el 2001 a 1.808.000 en 2012, de los cuales el 80% pertenece a universidades públicas.
- 3) El aumento de cantidad de egresados universitarios: de 65.000 egresos en 2001 a 109.000 en 2011. Esto significa un aumento del 68%.
- 4) Un aumento sostenido del financiamiento estatal, superior a la tasa de crecimiento del PBI, que pasó de 0,5% del PBI en el 2003 a 1.02% del PBI en 2013, “casi en línea con los países de la Unión Europea”.
- 5) Mayor diversificación social por una mayor presencia de una población escasamente representada en el pasado. En el último decenio, la participación en la educación superior del quintil más pobre creció más del 50% y la relación entre el 20% más rico que cursa estudios de nivel superior y el 20% más pobre pasó del 4/5, a menos del 2/1 Argentina es el país con mayor equidad en el acceso a la educación superior: 18,5% provienen del primer quintil de ingresos y 24,3% de segundo quintil, lo que sumados alcanzarían 43% del total de alumnos (Del Bello, 2015; García de Fanelli, 2016; López Acotto & otros, en Del Bello, 2015; Miranda, 2016).
- 6) Hubo importantes avances en la reorientación de la matrícula hacia carreras estratégicas: científico técnicas (licenciaturas, ingenierías, profesorado y tecnicaturas) y carreras de grado vinculadas a las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Las becas direccionadas a carreras estratégicas permitieron reorientar las “históricas preferencias vocacionales

de Educación Superior. Este ingreso debe ser complementado mediante los procesos de nivelación y orientación profesional y vocacional que cada institución de educación superior debe constituir, pero que en ningún caso debe tener un carácter selectivo excluyente o discriminatorio” (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2015).



hacia las carreras de ejercicio liberal como Contador Público, Derecho y Medicina (Del Bello, 2015, p. 47).

- 7) Los estudiantes becados tienen un desempeño promedio superior a los estudiantes no becados, lo que “significa que las becas a estudiantes provenientes de hogares de bajos ingresos contribuye a maximizar el rendimiento académico” (Del Bello, 2015, p. 47).

Las transformaciones en los patrones de acceso, oportunidades y justicia social (Ball, 2013) se traducen en cambios en las subjetividades, en las expectativas de una población estudiantil que encuentra otras condiciones de posibilidad: la efectivización de derechos, ingresar, pertenecer y obtener un certificado de estudios superiores. En otros términos, deja de pensar en la universidad como un lugar que no es para ellos (Cambours de Donini & Gorostiaga, 2016).

A partir de estos avances, y reconociendo las deudas pendientes, se puede sostener que las políticas de inclusión para la educación superior fueron diseñadas no como un subsidio a los estudiantes o a las familias, sino desde una concepción de la política educativa y universitaria que coloca la mirada en “colectivos reales” atendiendo a las diferencias y a la diversidad sociocultural. En otros términos, se trata de una política educativa comprometida con la justicia social y, a diferencia del pasado en el que las políticas se plantearon bajo la retórica de la eficiencia de los servicios educativos y desde una concepción economicista de la educación, el Estado asumió (en el período que estamos analizando) “el pilotaje estratégico” de la educación haciendo uso instrumentos de intervención política, desde una perspectiva de garantía de derechos, inclusión e igualdad socio-educativa.

REFERENCIAS

- ANUARIOS DE ESTADÍSTICAS UNIVERSITARIAS ARGENTINAS. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA ARGENTINA. (2013). Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/universidad/universidad-en-cifras/estadisticas/>
- BALDONI, M. et al. (2007). *Las tutorías de estudio. Reflexiones de un proyecto en marcha en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires. Sociedad Argentina de Estudios Comparados (SAECE).
- BALL, S. (2013). *Education, justice and democracy: the struggle over ignorance and opportunity*. Policy Paper. The Centre for Labour and Social Studies. London. Disponible en: [http://classonline.org.uk/docs/2013_Policy_Paper_Education,_justice_and_democracy_\(StephenBall\).pdf](http://classonline.org.uk/docs/2013_Policy_Paper_Education,_justice_and_democracy_(StephenBall).pdf).
- BANCO MUNDIAL. (2017a). *Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe*. Disponible en: <https://openknowledge.worldbank.org>



- BANCO MUNDIAL. (2017b). *Um Ajuste Justo. Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*. Disponible en: <http://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>
- BRUNNER, J. (2017, 1 de Noviembre). *Economía política de la educación superior*. Disponible en: <http://www.brunner.cl/?p=16598>
- CAMBOURS DE DONINI, A., & GOROSTIAGA, J. (2016). *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. Buenos Aires: AIQUE.
- CEPAL. (2013). *Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas.
- CHIROLEU, A. (2012). Expansión de las oportunidades, inclusión y democratización universitaria. In A. CHIROLEU, C. SUASNÁBAR & L. ROVELLI, *Política Universitaria en la Argentina. Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes* (pp. 87-98). Buenos Aires: IEC-Universidad Nacional de General Sarmiento.
- COWEN, R. (2012). Is There an Universal Right to Higher Education? *British Journal on Educational Studies*, 60 (2), 111-128. doi: <https://doi.org/10.1080/00071005.2011.648605>
- DEL BELLO, J. (2015) II. Agenda de políticas universitarias. In C. MARQUIS, *La Agenda Universitaria II. Propuestas de Políticas Públicas* (pp. 43-78). Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- DIBBERN, A. (2010). Presentación realizada en el V Taller Internacional: *Las Políticas de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Una nueva agenda para la integración regional*. La Habana, Cuba: IESALC.
- DONOSO DÍAZ, S. (2013). *El derecho a educación en Chile: nueva ciudadanía tras el ocaso neoliberal*. Santiago de Chile: Bravo y Allende Editores.
- DONOSO ROMO, A (2016). El desarrollo en disputa en la intelectualidad latinoamericana (1950-1980). *Revista Izquierdas*, (27), 272-292. Disponible en: <http://www.izquierdas.cl/images/pdf/2016/n27/11.Donoso.pdf>
- DONOSO ROMO, A., & DRAGNIC GARCÍA, M. (2015). Hacia la Universidad pública: aproximación a la importancia del movimiento estudiantil chileno de 2011 en perspectiva latinoamericana. In VV. AA, *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe* (pp. 119-145). Buenos Aires: CLACSO/UBA. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20150722114530/LosDesafiosDeLaUnivPublica.pdf>
- DUARTE, M. (2013). *Tutorías para ingresantes: Experiencias en la UNC*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- DUBET, F. (2005). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa Editorial.



- EZCURRA, A. M. (2011). Masificación y enseñanza superior: Una inclusión excluyente- Algunas hipótesis y conceptos clave. In N. FERNÁNDEZ LAMARRA & M. PAULA (Comp.), *La democratización de la Educación Superior en América Latina. Límites y posibilidades*. (pp. 60-72) Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Tres de Febrero.
- FEENEY, S., MARQUINA, M., & RINESI, E. (2011). Democratizar la Universidad: Un ensayo permanente. In N. FERNÁNDEZ LAMARRA & M. PAULA (Comp.), *La democratización de la Educación Superior en América Latina. Límites y posibilidades* (pp. 201-214). Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Tres de Febrero.
- FERNÁNDEZ-MELLIZO, M. (2003). *Igualdad de oportunidades educativas. La experiencia de socialdemócrata española y francesa*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- FRASER, N. (1997). *Justicia interrumpida*. Colombia: Universidad de los Andes/Siglo del Hombre Editores.
- FRASER, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 6 (4), agosto-diciembre, 83-99.
- GARCIA DE FANELLI, A. (2016). Informe Nacional. Argentina. In CINDA, *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Santiago de Chile: Universia.
- GARCIA DE FANELLI, A., & CLAVERIE, J. (2013). Políticas públicas para la mejora de la calidad de las carreras de ingeniería: Estudio de caso del PROMEI en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, 5(6), 72-96. Disponible en: http://raes.org.ar/revistas/raes6_art1.pdf
- GENEYRO, J. et al. (2016) Las disposiciones de lectura y escritura de los ingresantes a la universidad. El caso de la Universidad Nacional de Lanús. In A. CAMBOURS DE DONINI & J. GOROSTIAGA, *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas* (pp. 181-198). Buenos Aires: AIQUE.
- GENTILI, P. (2012). *Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- JARAMILLO, A. (2011, 28 de agosto). La gratuidad universitaria argentina, una decisión histórica de Perón. *Diario Tiempo Argentino*. Buenos Aires.
- LENZ, S. (2017). Las universidades nacionales frente al desafío de la democratización. Estrategias institucionales y dispositivos de acceso y permanencia. In D. DEL VALLE, F. MONTERO & S. MAURO, *El derecho a la universidad en perspectiva regional* (pp. 249-269). Buenos Aires: IEC-Conadu-CLACSO.
- MARSISKE, R. (Coord.) (2015). *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina IV*. México: ISSUE/UNAM.
- MARTÍNEZ, S.; ECHENIQUE, M., & RETA, I. (Comps.) (2006). *Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa y Retención Estudiantil (UNCo 2004-2005)*. Neuquén: Universidad Nacional de Comahue.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS. (2005). *Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza en Ingeniería (PROMEI). Plan Plurianual 2005-2007*. Buenos Aires: Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias.



- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS. (2007). *Programa de Calidad Universitaria. Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza en Ingeniería II (PROMEI II). Plan Plurianual 2007-2010*. Buenos Aires: Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias, Mayo 2007.
- MINISTERIO DE JUSTICIA Y DERECHOS HUMANOS. (2015). *Ley No 27.204/15 "Implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior"*. Disponible en: <http://www.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/250000-254999/254825/norma.htm>
- MIRANDA, E. (1993). *La Formación del Sistema Universitario Nacional. Desarrollo y Crisis*. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- MIRANDA, E. (2013). De la selección a la universalización. Los desafíos de la obligatoriedad de la educación secundaria. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 23, 9-32.
- MIRANDA, E. (2014a). *Democratización de la Educación Superior. Una mirada desde el Mercosur*. Córdoba: Narvaja Editor. Disponible en: <http://nemocosur.siu.edu.ar/>
- MIRANDA, E. (2014b). Una "caja de herramientas" para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). In E. MIRANDA & N. BRYAN (Orgs.), *(Re)Pensar a Educação Pública: contribuições da Argentina e do Brasil* (pp. 105-126). Campinas: Atomo & Alínea Editora.
- MIRANDA, E. (2016, Abril). La educación superior como derecho. Una mirada del ingreso y la permanencia a la universidad desde la inclusión socio-educativa. Panel: El ingreso y la permanencia en la universidad. Diversas perspectivas de análisis. *III Congreso Internacional de Educación. Formación, sujetos y prácticas*, organizado por la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.
- MIRANDA, E., & LAMFRI, N. (2017) La educación secundaria ante los desafíos de la obligatoriedad. Discursos y textos en las políticas educativas. In E. MIRANDA & N. LAMFRI (Orgs.), *La Educación Secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela* (pp. 19-43). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- PACHECO MÉNDEZ, T. (2010). Derecho a la Educación en México. Discurso y realidad. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3(3), 234-248. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8703>
- PÉREZ RASETTI, C. (2004). *La acreditación y la formación de los ingenieros en la Argentina*. Buenos Aires: CONEAU. Disponible en: <http://www.coneau.edu.ar>
- PÉREZ RASETTI, C. (2014). La expansión de la educación universitaria: Políticas y Lógicas, *Integración y conocimiento. Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR*, 2, 8-32.
- PROGRESAR. (2016). *Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina*. Disponible en: <http://www.progresar.anses.gob.ar/noticia/progresar-acompana-en-sus-estudios-a-casi-un-millon-de-jovenes-desde-hace-dos-anos-25>



- RAMA, G. (2006). *Introducción. La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulación e internacionalización*. Venezuela: IESALC.
- RED BIEN (2008). El bienestar en Argentina. Líneas metodológicas y modelos de intervención. Documento presentado en Cali, Colombia, en el *Congreso de ASCUM*. Disponible en: http://www.redbien.edu.ar/upload/Cali_2008.pdf
- RINESI, E. (2014) Democratizar la Universidad: los desafíos pendientes. In E. MIRANDA (2014), *Democratización de la Educación Superior. Una mirada desde el Mercosur* (pp. 161-174). Córdoba: Narvaja Editor. Disponible en: <http://nemocosur.siu.edu.ar/>
- SADER, E. (2003, 23 de fevereiro). Cotas de igualdade e de desigualdade. *Jornal do Brasil*.
- SANCHEZ MARTINEZ, E. (2015). Hacia una mayor inclusión, calidad y transparencia. In C. MARQUIS, *La Agenda Universitaria II. Propuestas de Políticas Públicas* (pp. 185-212). Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- SANFELICE, J. L. (2008). *Movimento estudantil, a UNE na resistência ao golpe de 1964*. Campinas: Editora Alínea.
- SANTOS, B. de S. (1998). *De la mano de Alicia: Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Universidad de los Andes/Colombia, Siglo del Hombre Editores/ Ediciones Uniandes.
- SOCOLOVSKY, Y. (2014). Editorial. *Política Universitaria*, 1, 5-8.
- SUASNÁBAR, C., & ROVELLI, L. (2012). Impensar las políticas universitarias en la Argentina reciente. In A. CHIROLEU, M. MARQUINA & E. RINESI (Comp.), *La política universitaria de los gobiernos de Kirchner. Continuidades, rupturas, complejidades* (pp. 85-125). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- SUASNÁBAR, C., & ROVELLI, L. (2017). Tendencias recientes en el desarrollo universitario y las dinámicas de diferenciación. In D. DEL VALLE, F. MONTERO & S. MAURO, *El derecho a la universidad en perspectiva regional* (pp. 233-247). Buenos Aires: IEC-Conadu-CLACSO.
- TATIAN, D. (2014). Universidad abierta, universidad común. In E. MIRANDA (2014), *Democratización de la Educación Superior. Una mirada desde el Mercosur* (pp. 51-61). Córdoba: Narvaja Editor. Disponible en: <http://nemocosur.siu.edu.ar/>
- VALLEJO, C. (2012). *Podemos cambiar el mundo*. Santiago de Chile: Ocean Sur.

*

Received: January 20, 2018

Final version received: February 28, 2018

Published online: February 28, 2018



LIFELONG EDUCATION AMONG PORTUGUESE EMIGRANTS AND THEIR ACCULTURATION

JOAQUIM FILIPE PERES DE CASTRO

titodecastro@hotmail.com | Independent Consultant in Education, Portugal

ABSTRACT

The research approached how Portuguese emigrants learned on a social networking service; Facebook. It employed the mixed method, and it highlighted the observation technique. The theoretical rationale was grounded in the Rudmin Model and in the work of Castro. The internet connection and the information technologies changed the intercultural relationships, the ways to learn, and the lifelong education. Social networking service boosted intercultural relationships and immigrant cultural maintenance, and the expected assimilation was nearly dismissed. The connection also enabled shared educational practices and responsibilities between the receiving and sending countries. The right to learn should be extended to immigrant cultural maintenance; it should be addressed to children and also to adults in lifelong education. Intercultural training should be addressed to adults and it must approach legal questions. International legislation should address the receiving country cultural changes. It can collaborate with legislators, considering the immigrant and the human rights.

KEY WORDS

Right to education, Acculturation, Digital rights, Facebook, Emigration.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 6, ISSUE 01,

2018, pp.97-119

EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA DOS EMIGRANTES PORTUGUESES E A SUA ACULTURAÇÃO

JOAQUIM FILIPE PERES DE CASTRO

titodecastro@hotmail.com | Consultor Independente em Educação, Portugal

RESUMO

A investigação abordou como os emigrantes portugueses aprendem numa rede social virtual, Facebook. Empregou-se o método misto, destacando a técnica da observação, com base teórica no modelo de Rudmin e no trabalho de Castro. A ligação à internet e as tecnologias da informação alteraram as relações interculturais, formas de aprender e a educação continuada. Intensificaram as relações interculturais e a manutenção cultural dos imigrantes. A internet também permitiu práticas e responsabilidades educativas partilhadas entre os países de recepção e de envio. O direito à aprendizagem deve ser alargado à manutenção cultural dos imigrantes, facultado a crianças e adultos. A formação intercultural deve ser facultada aos adultos na educação continuada e deve abordar questões legais. Além disso, a legislação internacional deve refletir sobre as mudanças culturais do país recetor. A Psicologia abordou como a aculturação (aprendizagem) ocorreu, podendo colaborar com os legisladores, considerando os direitos dos migrantes e os direitos humanos.

PALAVRAS-CHAVE

Direito à educação, Aculturação, Digital rights, Facebook, Emigração.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 6, ISSUE 01,

2018, pp.97-119

Lifelong Education on Portuguese Emigrants and Their Acculturation

Joaquim Filipe Peres de Castro

INTRODUCTION

The current exploratory research approached how Portuguese emigrants learned in the digital world. The research approached how emigrants learned a second culture, and how they maintained the Portuguese culture, and how they changed the sending and the receiving cultures. It employed the mixed method, primary sources, and the theoretical rationale was grounded in the Rudmin Model (2009) and in the work of Castro (2016b). The empirical work was devised on a social networking service called Facebook (Miller, 2011).

The information technologies changed the way to learn. The internet connection increased the potentialities of information technologies, and it affected all levels of education, for instance, in the academic world boosted the influence of the Massive Open Online Courses (MOOC). The internet connection also affected cultures on their intercultural relationships, and on the ways that immigrants learned a second culture (acculturation), and maintained or changed the sending and the receiving cultures.

The word acculturation was coined in the 19th-century, and it was connected to learn a second culture (Powell, 1880; Rudmin, 2009). Assimilation was the first model to approach intercultural contact between different cultures. Simons (1901) wrote important fusionist articles, and the multicultural model appeared as a policy only after the civil rights movements (Castro, 2017a, b). The three models described and prescribed different kinds of relationships, and different intercultural outcomes. Today, climate changes, improvements in transportation, and the internet connection boosted the intercultural relationships, and the immigrant cultural maintenance. Hence, the assimilation model lost analytical power. The current situation, besides the effect on the immigrant cultural maintenance, has also influenced the receiving country culture. Another consequence is that migrations should be approached in interaction (Bhatia, 2007; Hine, 2011; Portes, 2006). Hence, the current situation has consequences on individual, national, and international levels.

The legal systems should be adapted to the current intercultural relationships. The right to learn should be extended to immigrant cultural maintenance, to adults and children, and even to the changes in the receiving country. The internet connection and the information technologies changed the intercultural scenario. However, they also enabled shared educational practices and responsibilities.

ACCULTURATION

The acculturation phenomenon may be defined by its main dimensions, i.e., intercultural contact, mutual interactions between different cultures (Redfield, Linton & Herskovits, 1936), to learn a second culture (Powell, 1880; Rudmin, 2009), and by cultural changes at individual (Graves, 1967) and collective levels (Malinowski, 1958; Redfield et al., 1936). On the definition of the acculturation concept, it was important to take into account that cultural changes may drive to reformulate the cultural legacy (Barth, 1969; Clifford, 2013), because acculturation was a dynamic process of cultural creation (Boas, 1982/1940).

ACCULTURATION MODELS

The acculturation topic is approached in four models, i.e., assimilation, multicultural, fusion and intercultural (Castro, 2012, 2014a, b, 2015, 2016a, b, c, d, e, 2017c; Castro, & Marques, 2003; Castro & Rudmin, 2016). According to Castro (2015), in the assimilation model, the minority culture is expected to disappear. The mutual learning will not be reported on the expected outcome, because the minority will be completely assimilated. The European policies in the 19th-century, the Chicago School (Park, 1928) and the work of Gordon (1964) were examples of the assimilation model.

In the multicultural model, the minority culture is expected to get adaptation, and, at the same time, to maintain its culture (Berry, 2001). In the multicultural model, just the minority is described as learning and both cultures are interacting with the larger society. The WASP culture (White, Anglo-Saxon, Protestant) and the Berry Model (2001) are examples of the multicultural approach.

Castro (2017a, b) tried to explore the roots of the multicultural model. In the *American Journal of Sociology*, Park (1914) pointed out to the multiculturalism as an outcome, '... a bi-racial organization of society, in which the Negro is gradually gaining a limited autonomy ...' (p. 623). Later, Bateson (1935) also pointed out to the multiculturalism as an outcome, '... the persistence of both groups in dynamic equilibrium within one major community.' (p. 74). In the *American Anthropologist*, multiculturalism was described by Tax (1941), Vogt (1955) and Polgar (1960). According to them, the mutual recognition gave place to different cultures living in the same territory with no further cultural changes, regardless continuous contact. Castro (2017a, b) argued that the multicultural model was grounded in the liberal thought, because the dominant group gave the right to the minority, i.e., the right to be different. The multicultural model had a good feature; the cultural maintenance, mainly in comparison to the forced assimilation and the forced fusion. However, it may freeze asymmetric power positions between cultural groups and it may establish a permanent cultural differentiation.

In the 19th century, Herbert Spencer also praised minimal interaction between different cultures in order to achieve cultural maintenance and diversity. Furthermore, contact may lead to conflicts and to decrease contact is not the solution (Malik, 2015). The multicultural model faces a similar problem like the assimilation model. On the



assimilation model, the immigrant/refugee/minority absorption does not depend on acculturation, i.e., on learning a second culture. Park (1928) defined the marginal man as not recognized by any culture, and the cultural assimilation is different regarding the social assimilation (Frazier, 1949), because the latter depends on the majority acceptance, and the cultural assimilation is achieved by learning the second culture.

In the fusion model, there is interaction, mutual learning between different cultures and there are cultural mixtures (Herskovits, 1938; Simons, 1901), which will produce a new culture with internal diversity (Bastide, 1973; Castro, 2008, 2011, 2012, 2014a, b, 2015, 2016a, b, d). The Freyre theory (1986/1933; Rudmin, Wang & Castro, 2016) and Alexander the Great (Simons, 1901) were examples of the fusion model.

In the intercultural model, at private and individual levels the minority may change or maintain its cultural legacy, due to the *laissez-faire*. However, the minority at the public level is expected to adjust to the majority culture, for instance, at labor, and at educational domains. At the institutional level, the interaction between different cultures is reduced. The universal values of the French Republic may be an example of the model, because its institutional values are not expected to change, due to the minority agency. According to Taylor (2012), the intercultural model entailed interaction, but the multicultural did not. According to Martigny (2016), in the 1980s, France tried a new approach, and it was similar to the fusion model.

ACCULTURATION AS A WAY TO LEARN AND AS PRODUCING CULTURE

Acculturation may be conceived as an effect of human migrations, cultural exchanges, colonizations, and wars, because of to intercultural contact. It may be also conceived as a cause, because it created cultures, which were learned and were transmitted across generations. Acculturation is also a way to learn, besides enculturation and socialization. Acculturation takes place between different cultures. Enculturation occurs in the social relationships with other individuals within a certain culture, and socialization occurs via institutions, and it is formal (Illich, 1971). Acculturation is a cognitive phenomenon, because it is learning a second culture. Yet, acculturation takes place on the intercultural relationship, and the phenomenon is also social and intercultural.

It is acknowledged that culture is done by acculturation, innovation and cultural diffusion. Acculturation is done by contact between cultures, innovation is in a single culture, and diffusion does not need intercultural contact, for instance, paper came from China and it arrived at many cultures often without intercultural contact with China (Orsenna, 2012).

Navas et al. (2005) devised the Relative Acculturation Extended Model (RAEM). It stated that acculturation was complex (different strategies were adopted by the same cultural group at the same time). According to Navas et al. (2005), acculturation was also relative, because the same strategies were not always applied and the same options were not preferred, when the interaction took place in different domains. Thus, acculturation was complex, relative, selective, and it was multidimensional and negotiated. In the current article, no model fitted on the Portuguese emigrant's reality. Acculturation



should be approached mainly as a learning phenomenon, because the word was coined as learning by Powell (1880). Rudmin (2009) devised a model that approached acculturation as learning a second culture.

THE RUDMIN MODEL

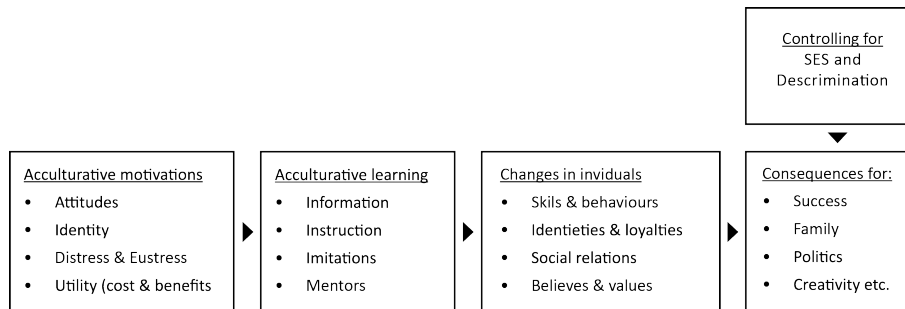


Figure 1. The Rudmin Model. Source: Adapted from Rudmin (2009)¹

The Rudmin Model (2009) appeared after a robust review (Rudmin, 2003, 2009) of the pervasive acculturation model, i.e., the Berry Model. Rudmin (2009) emphasized acculturation as a learning phenomenon. The Rudmin Model has three steps, i.e., acculturative motivations, acculturative learning, and changes.

The Rudmin Model (2009) encompassed the main acculturation topics (Ward, 2010), because in the acculturative motivations included the cultural attitudes, the ethnic identity, and the coping topic (see Figure number one). Rudmin added the utility decision, because the decision between costs and benefits were presumed to play an essential role. All the items were treated as antecedents or as conditions, because they can influence how to learn a second culture. The acculturative learning step encompassed getting information, instruction, imitation, and mentoring. Learning a second culture led to changes in individuals, which was the third step of the Rudmin Model. Finally, the model was controlled by discrimination and by the socioeconomic status, because they were not acculturation (learning a second culture) by themselves.

DIVERSITY IN MIGRANT LEARNING

The current research approached how the Portuguese emigrants learned in the digital world. Modernity and post-modernity were times of growing legislation, and legislation concerning humans was extended to animals and to nature (Serres, 2012, 2016). Migration was a common trait of humans (Cohen, 2016; Condemni & Savatier, 2016;

¹ In the Figure number one, the word descrimination should be written as discrimination.

Coppens, 2012), and it shaped cultures and ethnic identities (Barth, 1969; Phinney & Ong, 2007).

In the Universal Declaration of Human Rights (UDHR), the article 13 stated that '(1) Everyone has the right to freedom of movement and residence within the borders of each State. (2) Everyone has the right to leave any country, including his own, and to return to his country.' (United Nations, 2015, p. 28). In consequence, free displacement is a universal human right. However, human migrations encountered legal limits placed on the modern nation-state borders (Hobsbawm, 1995; Scott, 2009). Human migrations often encountered limits on natural borders, e.g., seas or mountains. Besides the legal and the natural borders, there are also cultural, ethnic, religious, linguistic, economic, lifestyle, and membership borders, and they may complicate the free movement. In fact, migration may be disruptive at national and international levels, and at individual and group levels (Wihtol de Wenden, 2013). For instance, in the end of the 19th-century, globalization enlarged (Hobsbawm, 1995), and the immigration topic was connected to the international crime, and the socioeconomic inequality (Knepper, 2010) at national and international levels. The immigration topic was also connected to differences in the human development (Myrdal, 1957; Sen, 2000). Today, migration is an international and politicized issue (Pecoud, 2015).

In the Universal Declaration of Human Rights (UDHR) education was reported as a right in the article 26,

- (1) Everyone has the right to education ... Elementary education shall be compulsory ...
- (2) Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups ...
- (3) Parents have a prior right to choose the kind of education that shall be given to their children. (United Nations, 2015, p. 54)

The article 26 was complex, and because of that, it encompassed several potential troubles and theoretical opportunities. In the current work, acculturation was approached by one of its main dimensions, i.e., to learn a second culture (Powell, 1880; Rudmin, 2009). Yet, intercultural contact also leads to the reinterpretation of the cultural legacy at individual and collective levels, because learning a second culture and contact are driven by changes (Clifford, 2013). Besides, the changes in the sending culture, acculturation is a two-way process of cultural changes, because the immigrant culture may change the receiving culture (Cordeiro & Hily, 2000; Freud, 2010; Geschke, Mummendey, Kessler & Funke, 2010; Klimt, 2005; Leandro, 1987; Pereira, 2012; Tiesler & Bergano, 2012). It is important to remember that socialization occurs through institutions, and it is formal (Illich, 1971). Enculturation occurs in the mere relationships with other individuals, and acculturation takes place between different cultures.

The right to education may encompass to learn a second culture, and also the sending culture. The number 3 of the article 26 stated that '... (3) Parents have a prior right to choose the kind of education that shall be given to their children.' (United Nations, 2015, p. 54). Therefore, parents may demand in the receiving culture that, for instance, education should include their original language.



For immigrant children, education (as socialization or instruction) takes place at school. For immigrant children, socialization is a universal right and it is compulsory, as it is defined in the article 26. Furthermore, according to the International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of Their Families, education should not be refused in irregular situation (United Nations, 1990). In the case of immigrant children, socialization is mixed with enculturation and acculturation, because education takes place in the receiving culture. Hence, socialization is ascribed mainly to immigrant children, and it also implies acculturation and enculturation.

Adults may be under socialization in the workplace (Volles, 2014), as the Article 43 of the International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of Their Families stated, 'Migrant workers shall enjoy equality of treatment ...: (a) Access to educational institutions ...; (b) Access to vocational guidance ...; (c) Access to vocational training and retraining ...' (United Nations, 1990, p. 13). At workplace acculturation, socialization and enculturation are mixed, because the workplace environment belongs to the receiving culture. In the case of refugees, the receiving country should provide the same rights than to national citizens. The United Nations High Commissioner for Refugees stated in the Article 22 that '1. The Contracting States shall accord to refugees the same treatment as is accorded to nationals with respect to elementary education.' (UNHCR, 2010, p. 24). The question of cultural maintenance is not ascribed to adults in the workplace. The change in the receiving culture is also not expected.

It is possible to observe that the right to education encompasses mainly the receiving culture, and in a lesser degree the sending culture. The receiving and the sending cultures are common variables to approach the migration phenomenon. Additional classic variables are the distinction between the first and the second generations. According to the mentioned laws, socialization is often applied to second generations and it is compulsory, because often they are immigrant children. The first generation is usually composed of adults and their education is facultative and depends mainly on workplace policies (Volles, 2014). In sum, often the responsibility for education, as socialization or instruction, is ascribed to the receiving culture. In the case of children, it is also ascribed to the immigrant parents. The sending culture often is not considered in charge, and the original cultural maintenance is not compulsory for both cultures.

Today, digital learning and digital literacy (Wolf, 2016) increased the immigrant cultural maintenance. Information technologies included older mass media, i.e., newspapers, radio, and television. Yet, internet connection boosted the possibilities; it implied interaction, interactivity, besides the ordinary transmission of information. The perception of time and space changed, the internet connection and the social networking services were prepared in the relationship with close and distant social environments (Boyd, 2014). Time ran faster, almost in simultaneity, and the possibility to store information enlarged the past to the present.

In the current research, most of the emigrant learning occurred by enculturation and acculturation. Socialization or instruction was rare. The latter implies a formal participation of institutions and States (Illich, 1971). Modernity and post-modernity were times of growing legislation; legislation concerning humans was extended to animals and to nature (Serres, 2012, 2016). Yet, digital citizenship and digital laws are just starting to appear. How to regulate socialization for migrant children and adults in the digital age would be the main question. It will pose new questions, for instance, besides the

receiving culture's responsibility regarding the migrants education, the responsibility should be extended to the sending culture, mainly taking into account their cultural maintenance. The sending culture should be also responsible regarding the possibility of changes in the receiving culture.

The immigrant cultures remained, and the possibility of cultural changes in the receiving cultures increased. Besides the influence of the internet connection, according to Myrdal (1957) and to Massey et al. (1993), migration implies sometimes causation, because it makes additional movements more likely, and the immigrant cultural maintenance increases its causation. Migration is an effect and it is also a cause of social, human, and economic development.

The current emphasis on the children's education must be applied also to adults, taking into account their cultural maintenance, besides their acculturation to the second culture. How States will help, provide support, financial support and regulate it is a question for the near future.

METHODOLOGY

GOALS

The research approached the Portuguese emigrants, and how they learned in the digital world. It approached how Portuguese emigrants learned a second culture, how they maintained the Portuguese culture, and still how they changed the sending and the receiving cultures.

The current exploratory article employed a famous social networking service, i.e., the Facebook. It applied the Rudmin Model (2009) and the work of Castro (2016b). Thus, getting information, instruction, imitation, and mentoring (Rudmin, 2009). It was added rational disputation or arguing, curiosity, observation, listening, reading, traveling, and the use of the internet as ways to learn a second culture (Castro, 2014a, b, 2016b). Some of them were employed as analytical categories or codes.

The research took place in the digital world, because human interaction with devices, machines and computers was not an isolated activity between machines and humans (Hughes, 1987; Simondon, 2005; Stiegler, 1998). In the case of computers, software was a human creation, and it encompassed cultural backgrounds and human interaction (Miller, 2011; O'Neil, 2016).

The research took place on the social network called Facebook, and the selected group was the *Portugueses na Alemanha* (Portuguese in Germany). The research focused on the group and not the receiving country. In January 2017, the group had 15850 members. The demographic composition of the group was not available, and it stressed a research limitation.

The first exploratory observation (Altmann, 1974) required to check out which Portuguese emigrant group fitted on the acculturation topic. The presence or the absence of interaction, and interactivity between the members were the conditions to



choose a group. On Facebook the majority of groups only provided information or they displayed events and news. However, the group *Portugueses na Alemanha* encompassed also interaction and interactivity. The members of the group were energetic, and they were helping additional users.

According to Vygotsky (1978/1930), social interaction was the main way to learn among humans. Human interaction with computers implies perception (Sternberg & Sternberg, 2012), attention (Stiegler, 2015), observation, reading, writing and emotional reactions (Wolf, 2016). It enables also agency, interaction, interactivity and social support from other users. On the migration literature, social networks (Bhatia, 2007; Porter, 2006) were considered important to start and to support the emigration decision (Leandro, 1987). In the past, information to support the immigration decision was provided mainly by family and by close friends. Yet, internet enlarged it, because to provide information, ask for it, and sharing it were the usual activities of the mentioned group. The virtual space became a real space, and the group became a virtual community.

The selection of the group *Portugueses na Alemanha* implied the first sampling under the observational technique (Altmann, 1974). The names of persons who posted were not saved in any of the research techniques, and no personal data was saved and published. It granted confidentiality, and there was no danger for the subjects. The group administrators were notified just at the end of the research, because it aimed to don't change the users and the researcher behaviors.

RESEARCH TECHNIQUES

Mixed method and fieldnotes

The current article employed the mixed method (Clark & Creswell, 2011). The research started at the beginning of January 2017. The first technique was the fieldnotes. It included general observations and appraisals about the Portuguese emigrant groups on Facebook. Fieldnotes encompassed direct, nonparticipant, spontaneous, and informal observation. Thus, without any intervention and manipulation (Beaugrand, 1988; Norimutso & Pigem, 2008). It aimed also to define the main topic and to check out the behaviors related to learning. This task took two weeks. It classified the posts by four categories. It was done by their communicational aims (Beaugrand, 1988). Posts were not recorded, because they were stored on the website. The first category or code was the getting information, the second one was to sell or to buy, the third was to provide information, and the last category was the instruction.

Getting information implied an active position, and it also implied interaction with other members. The group's members were asking, sharing, helping or just providing information. Facebook users tried to get information on many topics, i.e., traveling between Portugal and Germany, looking for jobs, how to do a business, numerous legal questions, housing, return to Portugal or they just tried to meet someone in Germany.



Selling and buying included offering jobs, transportation, health services, real state, renting houses, food and mass media.

Another theme was providing information, and it corresponded to the ordinary groups on the social network, and posts displayed news from mass media and cultural events. Providing information and selling or buying categories were dismissed, because they were not related to learn and to interact. Yet, the getting information and the instruction categories worked on the systematic observation. The systematic observation encompassed the second research selection.

Systematic observation

Fieldnotes were the first sampling. The researcher joined the mentioned group, and observation became participant and more active, because the researcher sometimes interacted and exchanged information. The participant observation was covert, and no gatekeeper and key-informant were applied. The current author did not know the German language, so he asked for the meaning of some words, and he learned them. Thus, the researcher was also under a learning process. Hence, the cultural incompetence was a strategy.

A second sampling took place on the systematic observation (Norimutso & Pigem, 2008). The theoretical rationale encompassed categories or codes, and categories were grounded in the work of Castro (2014a, 2016b) and in the Rudmin Model (2009). Therefore, the observation was more interpretative than descriptive. According to Altmann (1974), observation is selective, it establishes controls, and it does not establish manipulation. Often, observational studies have weak internal validity and strong external and ecological validities (Altmann, 1974; Seale, 1999). The sample was non-probabilistic, and it was purposive or done by judgment (Bernard, 2006). The aim was not to generalize, and the sample may not be representative. The systematic observation was devised by an observation grid. It selected 25 posts and it was done from January 15th to 21th.

The observation grid included the number of the case or post, the post's identification was made by inserting the day and the hour. The next code was the gender of the person who posted, and her or his presumed age was also included. The number of replies and the gender of who replied were also included. The quality of the interaction and emotional appraisal were coded as positive, negative, both and neutral. Acculturative learning was considered by the behavior of getting information and it was divided into several options, i.e., ask for jobs, business, legal question, return, traveling, and search for someone.

Instruction had several options, i.e., training, school, language, children, and adult. Acculturative learning was also codified by the use of the internet, curiosity, arguing, traveling, reading, listening, and observation. Finally, there were the acculturative preferences or attitudes, thus learning a second culture or adaptation, the original cultural maintenance, and change the sending and the receiving cultures. The post verbalization was also transcribed, because it helped to check out the preference.



Quantitative work

The systematic observation gave place to the quantitative work on SPSS. The first outcomes encompassed 123 cases. It covered posts from middle December 2016 to January 24th 2017. The second outcomes were also covering posts from January 25th to the end of February 2017. Variables were the same than on the systematic observation, and some options were added. The variables were the date, the **days of the week** from Monday to Sunday.

Table 1
Genders

	Females %	Males %
Total	53.7%	46.3%

The gender options were female (53.7%) and male (46.3%). Thus, females were more active, and it confirmed that the current Portuguese emigration touched both genders. It was done by observing the picture and the name attached to who posted. However, of course, both may not correspond to the post's author.

Table 2
Ages

	Young %	Middle-aged %	Aged %
Total	71.9%	27.8%	0.4%

Age was also a variable, and options were young (71.9%), middle-aged (27.8%), and aged (0.4%). It was done by observing the picture of the person who posted. As in the variable gender, it may not be the real one, and the appraisal on this variable was subjective. It is possible to state that the members of the group were frequently young individuals.

Table 3
Number of replies

	One %	Two %	Three %	Four %	Five %	More five %	No answer %
Total	8.5%	25.9%	13.0%	2.2%	7.4%	20.3%	23.6%

The number of replies had the options one (8.5%), two (25.9), three (13.0), four (2.2), five (7.4 %) and more than five replies (20.3%), and it also included the option no answer (23.6%). This variable confirmed that the group encompassed interaction. The gender of



the person who replied had the options female (15.2%), male (19.6%), both (43.7%), and no answers (21.5%). Thus, both genders were interacting almost at the same level.

Table 4
Quality of interaction

	Positive %	Negative %	Both %	Neutral %	No interaction %
Total	67%	4.1%	3.7%	3%	22.2%

The quality of interaction covered the options positive (67%), negative (4.1%), both (3.7%), neutral (3%), and no interaction (22.2%). The emotional options were positive (70.4%), negative (1.1%), both (3%), neutral (3%), and the no emotional reaction (22.6). Most of the questions had at least one reply, and the provided information was helpful and the emotional reactions were globally supportive. As the variable number of replies, these variables confirmed that the group encompassed interaction.

The variable instruction had the options at work, school, language (7.8%), children, adult (4.8%), and no instruction (87.4%). Often, posts were done by persons who tried to teach the German language, and they were targeting adults. Training courses related to work and school for children did not appear. On the exploratory observation was possible to observe a few replies. The research crossed instruction with the number of replies variable, and it was possible to check out that the option language just had two times three answers, and the option adults had one time two answers, and two times just one answer. It confirms that the group was working to provide interaction. The Chi-Square Tests **for independence of two attributes** reported that the differences were statistic significant $\chi^2(12, N = 270) = 94.834, p = .000$. There is an association between the instruction and the number of answers, but it can not report the direction and the intensity.

Table 5
Getting information²

	Legal %	Jobs %	Travel %	Someone %	Housing %	Food %	Health %	Media %
Total	25.6%	14.4%	10.7%	8.5%	5.2%	4.4%	3.7%	3.7%

Getting information was another behavior connected to learning, and it was conceptualized by Rudmin (2009). In the quantitative work, getting information had more options than in the systematic observation, because additional options were added when data was inserted.

² This table only displays the main outcomes.



1. Getting information about jobs got 14.4%. Sometimes, the search for a job was not conducted for the person who posted, and occasionally the Portuguese emigrants asked for jobs from other European countries.
2. Getting information about businesses just got 2.2%. It seems that independent economic activity on Portuguese emigrants was rare.
3. Getting information about legal questions got 25.6%. It was the largest outcome. In further researches, the option legal question should be divided into additional options. Legal questions can be ascribed to the receiving and to the sending countries, and sometimes even to the relationship between both countries. Some posts pointed out to social security problems, labor legislation, taxes related to religious affiliation, how to legalize cars, family matters (divorce or child custody), and how to get the double nationality. The other posts were covering daily life topics.
4. Housing was another option (5.2%), and getting information about houses usually was related to renting flats and rooms.
5. The option return encompassed the go back to Portugal, and it was related to the traveling option. It may be also related to the legal questions option. This code must be removed or included in the next one.
6. The option travels (10.7%) covered questions about traveling and transportation between Portugal and Germany. The back-and-forth movement between France and Portugal is the main trait of the continental Portuguese emigrants (Charbit, Hily, Poinard & Petit, 1997).
7. The option general got 2.2%. This option was chosen to cover additional topics. It was not a good option, and the outcome was not relevant. Additional options should be added on further researches in order to reduce this outcome to the minimum.
8. The option the quality of life only got 0.7%. Some posts focused on a discussion about the quality of life in Germany. It was done in comparison to Portugal and to other receiving countries. Members of the group searched and shared information about several countries. It implied arguing and curiosity.
9. Looking for someone was an option and it got one of the largest outcomes (8.5%). Some group members were looking for additional Portuguese persons. It implied cultural maintenance, and it is related to ethnic identity.
10. Search for fun got 2.6%, and was related to the earlier option.
11. Getting information about learning just got 0.4%.
12. Getting information about Portuguese media got 3.7%. Many posts were asking how TV and internet were working in Germany, and how to keep the connection to the Portuguese mass media. It encompassed the preference for cultural maintenance.
13. Getting information about post office service got 1.9%. It also implied cultural maintenance.
14. Getting information about food got 4.4%. This option was close to looking for someone, because some persons were asking about Portuguese groceries and restaurants. It may encompass the Portuguese cultural maintenance, and probably to change the receiving culture.
15. Getting information about health got 3.7%. On the exploratory observation, the researcher found out people offering services in mental or dental health. In the current case, it was often related to questions about the German health care system.

16. Getting information about translation got 1.5%, and it was related to legal questions, because some individuals tried to get help mainly to translate documents.
 17. The last option was the absence of getting information (12.2%). It was applied mainly when the posts were about instruction. Other behavior connected to learning was the use of the internet. This variable was an obvious one, because to be engaged in a social network encompassed the use of the internet. The variable options were yes (100%) and no (0%).

Curiosity was a way to learn described by Castro (2016b), and it was already present in the main work of Thomas and Znaniecki (1918). The variable options were yes (57.3%) and no (42.7%). The getting information options were sometimes related to curiosity, mainly search for a job, business, and the legal questions options. The options search for someone and Portuguese media were entirely positive, and they encompassed cultural maintenance. The Chi-Square Tests for independence of two attributes reported that the differences were statistic significant, $X^2(15, N = 270) = 45.853, p = .000$.

Arguing was a way to learn described by Castro (2016b). The variable options were yes (27.4%) and no (72.6%). Arguing appeared more frequently on search for a job, on business, and on the legal questions options. The Chi-Square Tests for independence of two attributes reported that the differences were statistic significant, $X^2(15, N = 270) = 49.512, p = .000$. There is an association between arguing and getting information, but it is not possible to say what was the direction or the intensity.

Traveling was a way to learn described by Castro (2016b). The variable options were yes (28.1%) and no (71.9%). Traveling appeared with more frequency on travel, on food, and on the search for someone options. The three options were often encompassing cultural maintenance. However, it also appeared connected to business and quality of life, and they encompassed learning a second culture. The Chi-Square Tests for independence of two attributes reported that the differences were statistic significant, $X^2(15, N = 270) = 110.306, p = .000$.

Reading was a way to learn a second culture described by Castro (2016b). The variable options were yes (75.6%) and no (24.4%), posting implies reading and writing. In the opposite direction, to post on Facebook did not imply listening, and the variable options were yes (11.1%) or no (88.9%). Observation was a way to learn described by Castro (2016b). The variable options and outcomes were yes (73.3%) and no (26.7%).

Table 6
Acculturative behavior

	Learn	Maintenance	Change original	Change receiving	Both	No preference
	%	%	%	%	%	%
Total	56.3%	32.6%	0.0%	5.2%	0.7%	5.2%

The options in the variable attitude or preference were adaptation or learning a second culture (56.3%), Portuguese cultural maintenance (32.6%), change the original culture (0%), change the receiving culture (5.2%), both (0.7%), and no preference (5.2%). The



attitude or preference was prepared by the verbalizations, and by the behaviors. Therefore, more than attitudes, verbalizations were behaviors and the variable's name should be changed. It should be called acculturative behavior.

Learning a second culture (56.3%) was related to the instruction option, because they implied to learn the German language. Learning a second culture was also connected to the getting information options. According to the outcomes, it was mainly related to the job, the business, the housing, and the translation options. All of them implied a close relationship regarding the receiving culture.

The Portuguese cultural maintenance (32.6%) option was not connected with instruction, but it was connected to some of the getting information options, mainly to travel, looking for someone, fun, Portuguese media, food, and health.

The possibility to change the receiving culture was connected to business and food options, because both encompassed the introduction of Portuguese cultural features in Germany. Often, the changes in the receiving countries are hard to study.

The systematic observation and the quantitative work required to be improved. The verbalizations variable should be converted to string type. Verbalizations should be approached on further works. It can be approached by Discursive Psychology (Potter, 2012; Potter & Wetherell, 1987), because it takes into account action and interaction. The research is far from saturation. It will require larger samples and more setting fields. It will be open to coding until to reach more abstract analytic levels (Charmaz, 2006; Corbin & Strauss, 2008).

DISCUSSION AND CONCLUSION

Initially, the internet was an intranet connection, and it was organized amongst a cosmopolitan community of scientists. Later, it enlarged and connected individuals, cultures, and States. National States borders are not under threat of extinction (Castles & Mark, 1993). However, today, climate changes, economic globalization, a worldwide better education, improvements in transportation and information technologies, mainly due to the internet connection, drove individuals and some institutions to perceive the planet as shared.

According to the research outcomes, the need for instruction was placed more on adults than in children. However, the research field biased the outcomes regarding adults, because they used the website. Conversely, the international laws focused mostly on children. Therefore, education should be enlarged to adults. Language courses and intercultural training should be provided to adults. Furthermore, today, the responsibility is mainly ascribed to the receiving country, but it should be enlarged also to the sending country, even because the internet connection reduced the educational costs. In February 2017, Portugal released a website to teach Portuguese, it was called *plataforma para o ensino de português no estrangeiro*. The website can be useful for children, taking into account to maintain the original language, but also for adults, for instance, second generations already socialized in the receiving culture.

On the education of children, responsibilities are ascribed to parents, and to the receiving culture. Hence, parents should stress agency regarding the receiving and the original cultures in order to educate their children and to achieve cultural maintenance.

The internet connection and the information technologies changed the intercultural scenario, but they also enabled common educational practices and responsibilities. Many users of the website tried to get information about legal questions, and they touched topics concerning to both countries. Thus, both States should be in charge. The legal questions can be included in intercultural training endorsed to adults.

Today, it is necessary to devise a universal law. Yet, this goal should take into account cultural peculiarities and power relationships (Freire, 2005). It should create common responsibilities, but they must be differentiated, according to cultural peculiarities. Another main issue is the power relationship between States, because often the receiving is more powerful than the sending country. The shared responsibilities concerning immigrant cultural maintenance and cultural changes on the receiving and the sending countries should be asymmetric, because their power often is not equal. It is important to state that, regardless the influence of new technologies, it is fundamental to bear in mind the basic human rights concerning education, as Malala Yousafzai has accomplished concerning gender equality.

According to Brettell and Hollifield (2015), Anthropology attempts to understand 'how does the migration effect cultural change and affect ethnic identity, so it can assume that social networks help to maintain cultural difference.' (Brettell & Hollifield, 2015, p. 3). Sociology attempts to understand 'what explains the immigrant incorporation and immigrant incorporation is dependent on social capital how immigrants are adapting the new culture' (Brettell & Hollifield, 2015, p. 3). The law attempts to understand 'how does the law influence migration, rights create incentive structures for migrants.' (Brettell & Hollifield, 2015, p. 3). Psychology highlights learning, and it can build bridges to the three social sciences. Learning leads to changes at the cognitive level, and it also leads to changes at behavior level, thus in the relationship with other individuals and cultures. Therefore, learning a second culture leads to change, to fuse cultural features at individual and collective levels. Psychology should be supportive regarding law in order to promote lifelong education.

Further research must focus on how people learn a second culture and maintain the original culture, and how the receiving and the sending cultures are influencing the learning process. The research outcomes will be useful to legislators, politicians, States, economic institutions working with migrants and individuals. How to regulate education for migrant children and adults in the digital age will be the main question. It is also important to bear in mind that the current research did not take a normative and prescriptive nature (Morin, 2003). The normative and prescriptive tasks were ascribed to politicians and to legislators.

In the current research, the aim was not to generalize, because the sample did not allow it, and because the research is exploratory. However, the research outcomes are consistent with the previous outcomes of Castro (2016b), because the analytical categories fitted on the theoretical rationale. It boosted the external validity, thus applicability and transferability (Seale, 1999). One final word about the conditions of research, the digital research reduces costs, it is an isolated activity, grounded in an individualistic society, but face-to-face settings should be added and approached.



REFERENCES

- ALTMANN, J. (1974). Observational study of behavior: sampling methods. *Behaviour*, 49, 227-265.
- BARTH, F. (1969). Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference. Oslo: Universitetsforlaget.
- BASTIDE, R. (1973). Les relations raciales en Amérique anglo-saxonne et en Amérique latine. *Académie des sciences d'outre-mer*, 33, 215-229.
- BATESON, G. (1935). Culture contact and schizogenesis. In *Steps to an ecology of mind; Collected essays in Anthropology, Psychiatry, evolution, and epistemology* (pp. 71-82). London: Jason Aronson.
- BEAUGRAND, J. P. (1988). Observation directe du comportement. In M. ROBERT (Ed.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (pp. 277-310). Québec: Edisem.
- BERNARD, R. (2006). Research methods in Anthropology: Qualitative and quantitative approaches. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- BERRY, J. W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57, 615-631.
- BHATIA, S. (2007). Rethinking culture and identity in psychology: Towards a transnational cultural Psychology. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 27, 301-321.
- BOAS, F. (1982). *Race, language, and culture*. Chicago: University of Chicago Press. Originally Published in 1940.
- BOYD, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. London: Yale University Press books.
- BRETTELL, C., & HOLLIFIELD, J. (2015). *Migration theory. Taking across disciplines*. New York and London: Routledge.
- CASTLES, S., & MARK, M. (1993). The age of migration: International population movements in the Modern World. New York: Guilford Press.
- CASTRO, J. F. P. (2008). *Os efeitos da aculturação no vaivém da emigração continental: Um estudo de caso em Melgaço*. Master Dissertation. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- CASTRO, J. F. P. (2011). Os efeitos da aculturação no vaivém da emigração continental: Um estudo de caso em Melgaço. *Revista Portuguesa de Estudos Regionais*, 25, 67-76.
- CASTRO, J. F. P. (2012). The Portuguese tile in the Rudmin Acculturation Learning Model: A fusion case. In L. GAISER & D. ČURČIĆ (Eds.), *EMUNI, Bridging gaps in the Mediterranean research space. Conference proceedings of the 4th EMUNI Research Souk*, 17-18 April (pp. 618-625). El. Knjiga/Portorož: EMUNI University.
- CASTRO, J. F. P. (2014a). O contexto da aculturação português através do modelo de Rudmin: do encontro intercultural com o Japão até ao Luso-Tropicalismo. Dissertação de doutoramento não publicada, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.



- CASTRO, J. F. P. (2014b). O contexto da aculturação português através do modelo de Rudmin: do encontro intercultural com o Japão até ao Luso-Tropicalismo. In Gabinete de Relações Internacionais e Apoio ao Desenvolvimento Institucional (Coord.), *Atas dos Dias da Investigação na UFP Research Days Proceedings*. Porto: Gabinete de Relações Internacionais e Apoio ao Desenvolvimento Institucional.
- CASTRO, J. F. P. (2015). Towards a Psychology of fusion in the acculturation phenomenon. In Gabinete de Relações Internacionais e Apoio ao Desenvolvimento Institucional (Coord.), *Atas dos Dias da Investigação na UFP Research Days Proceedings*. Porto: Gabinete de Relações Internacionais e Apoio ao Desenvolvimento Institucional.
- CASTRO, J. F. P. (2016a). Acculturation in the Portuguese overseas experience with Japan: A Rudmin Model application. *Daxiyangguo: Revista Portuguesa de Estudos Asiáticos*, 20, 89-120.
- CASTRO, J. F. P. (2016b). A aprendizagem duma segunda cultura e a identidade étnica dos indígenas brasileiros através duma rede social: Estudo exploratório. *Religación, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 2, 75-94.
- CASTRO, J. F. P. (2016c). A literature review on the Portuguese emigration literature and acculturation. In Gabinete de Relações Internacionais e Apoio ao Desenvolvimento Institucional (Coord.), *Atas dos Dias da Investigação na UFP Research Days Proceedings*. Porto: Gabinete de Relações Internacionais e Apoio ao Desenvolvimento Institucional.
- CASTRO, J. F. P. (2016d). The contributions of Gilberto Freyre for the acculturation research. *The Portuguese Studies Review*, 24, 247-257.
- CASTRO, J. F. P. (2016e). Acculturation on the Portuguese historical narrative: Gilberto Freyre contributions and limitations. *Religación, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3, 76-102.
- CASTRO, J. F. P. (2017a). A review on the earlier *The American Journal of Sociology*: reduced version. In Gabinete de Relações Internacionais e Apoio ao Desenvolvimento Institucional (Coord.), *Atas dos Dias da Investigação na UFP Research Days Proceedings*. Porto: Gabinete de Relações Internacionais e Apoio ao Desenvolvimento Institucional.
- CASTRO, J. F. P. (2017b). A review on the early *The American Journal of Sociology*. *Revista Latina de Sociología*, 7, 16-37.
- CASTRO, J. F. P. (2017c). Wenceslau de Morães: Acculturation between ideals and life experiences. *Religación, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5, 207-235.
- CASTRO, J. F. P., & MARQUES, A. (2003). *Emigração e contrabando*. Melgaço: Centro Desportivo e Cultural de São Paio.
- CASTRO, J. F. P., & RUDMIN, F. (2016). What can contemporary USA learn from the history of Portuguese imperial power in Japan and in Brazil? Paper presented at 39th Annual Conference of the International Psychohistorical Association, New York University.



- CHARBIT, Y., HILY, M. A., POINARD, M., & PETIT, V. (1997). *Le va-et-vient identitaire: Migrants portugais et villages d'origine*. Paris : Presses universitaires de France.
- CHARMAZ, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage Publications.
- CLARK, V. L. P., & CRESWELL, J. W. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage Publications.
- CLIFFORD, J. (2013). *Returns: Becoming Indigenous in the Twenty First Century*. Harvard: Harvard University Press.
- COHEN, C. J. (2016). *Femmes de la préhistoire*. Paris: Belin.
- CONDEMI, S., & SAVATIER, F. (2016). *Néandertal mon frère - 300 000 ans d'histoire de l'homme*. Paris: Flammarion.
- COPPENS, Y. (2012). *Le présent du passé au carré: La fabrication de la préhistoire*. Paris: Odile Jacob.
- CORBIN, J., & STRAUSS, A. (2008). *Qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (3^e Ed.)*. London: Sage Publications.
- CORDEIRO, A., & HILY, M. A. (2000). La fête des Portugais: Héritage et invention. *Revue Européenne de Migrations Internationales*, 16, 59-76.
- FRAZIER, E. F. (1949). Race contacts and the social structure. *American Sociological Review*, 14, 1-11.
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Continuum International Publishing.
- FREUD, B. (2010). Portugiesische restaurants und cafés in Hamburg. In T. PINHEIRO (Org.), *Portugiesische migrationen: Geschichte, repräsentation und erinnerungskulturen* (pp. 131-150). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- FREYRE, G. (1986). *The masters and the slaves: A study in the development of Brazilian civilization*. Berkeley: University of California Press. Originally Published in 1933.
- GESCHKE, D., MUMMENDEY, A., KESSLER, T., & FUNKE, F. (2010). Majority members' acculturation goals as predictors and effects of attitudes and behaviours towards migrants. *British Journal of Social Psychology*, 49, 489-506.
- GORDON, M. M. (1964). *Assimilation in American life: The role of race, religion and national origins*. New York: Oxford University Press.
- GRAVES, T. D. (1967). Acculturation, access, and alcohol in a tri-ethnic community. *American Anthropologist*, 69, 306-321.
- HERSKOVITS, M. J. (1938). *Acculturation: The study of culture contact*. New York: J. J. Augustin Publisher.
- HINE, C. (2011). Towards ethnography of television on the internet: A mobile strategy for exploring mundane interpretive activities. *Media Culture and Society*, 33, 581-596.
- HOBBSAWM, E. J. (1995). *The age of extremes: The short twentieth century, 1914-1991*. London: Abacus.



- HUGHES, T. P. (1987). The evolution of large technological systems. In E. W. BIJKER, T. P. HUGHES & T. PINCH (Eds.), *The social construction of technological systems new directions in the sociology and history of technology* (pp. 51-82). Cambridge: The MIT Press.
- ILLICH, I. (1971). *Une société sans école*. Paris: Seuil.
- KLIMT, A. (2005). Performing portugueseness in Germany. *Etnográfica*, 9, 103-121.
- KNEPPER, P. (2010). The invention of international crime: A global issue in the making, 1881-1914. New York: Palgrave Macmillan.
- LEANDRO, M. E. (1987). Alimentação e relações interculturais dos emigrantes portugueses na região parisiense. *Cadernos do Noroeste*, 1, 31-40.
- MALIK, K. (2015). The failure of multiculturalism: Community versus society in Europe. *Foreign Affairs*, 94, 21-32.
- MALINOWSKI, B. (1958). The dynamics of cultural change: An inquiry into race relations in Africa. New Haven: Yale University Press. Originally published in 1945.
- MARTIGNY, V. (2016). *Dire la France: Culture (s) et identités nationales (1981-1995)*. Paris: Presses de Sciences Po.
- MASSEY, D. S., ARANGO, J., GRAEME, H., KOVAOUCI, A., PELLEGRINO, A., & TAYLOR, E. (1993). Theories of international migration: A review and appraisal. *Population and development review*, 19, 431-66.
- MILLER, D. (2011). *Tales from facebook*. Cambridge: Polity Press.
- MORIN, E. (2003). *Science avec conscience*. Paris: Seuil.
- MYRDAL, G. (1957). *Rich lands and poor*. New York: Harper and Row.
- NAVAS, M., GARCÍA, M. C., SÁNCHEZ, J., ROJAS, A. J., PUMARES, P., & FERNÁNDEZ, J. S. (2005). Relative acculturation extended model (RAEM): New contributions with regard to the study of acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 21-37.
- NORIMUTSO, H., & PIGEM, N. (2008). *Les techniques d'observation en sciences humaines*. Paris: Armand Colin.
- O'NEIL, C. (2016). *Weapons of math destruction: How big data increases inequality and threatens democracy*. New York: Crown Random House.
- ORSENNA, E. (2012). *Sur la route du papier: Petit précis de mondialisation*. Paris: Éditions Stock.
- PARK, R. E. (1914). Racial assimilation in secondary groups. *The American Journal of Sociology*, 19, 606-623.
- PARK, R. E. (1928). Human migration and the marginal man. *The American Journal of Sociology*, 33, 881-893.
- PECOUD, A. (2015). *Depoliticizing migration: Global governance and international migration narratives*. New York: Palgrave Macmillan.



- PEREIRA, V. (2012). Os futebolistas invisíveis: Os portugueses em França e o futebol. *Etnográfica*, 16, 97-115.
- PHINNEY, J. S., & ONG, A. D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 271-281.
- POLGAR, S. (1960). Biculturalization of Mesquakie teenage boys. *American Anthropologist*, 62, 217-235.
- PORTES, A. P. (2006). *Estudos sobre as migrações contemporâneas: Transnacionalismo, empreendedorismo e a segunda geração*. Lisboa: Fim de Século.
- POTTER, J. (2012). Re-reading discourse and social psychology: Transforming social psychology. *British Journal of Social Psychology*, 51, 436-455.
- POTTER, J., & WETHERELL, M. (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- POWELL, J. W. (1880). *Introduction to the study of Indian languages: With words phrases and sentences to be collected*. Washington: Government Printing Office.
- REDFIELD, R., LINTON, R., & HERSKOVITS, M. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38, 149-152.
- RUDMIN, F. W. (2003). Critical history of the acculturation psychology of assimilation, separation, integration and marginalization. *Review of General Psychology*, 7, 3-37.
- RUDMIN, F. W. (2009). Constructs, measurements and models of acculturation and acculturative stress. *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 106-123.
- RUDMIN, F. W., WANG, B., & CASTRO, J. F. P. (2016). Acculturation research critiques and alternative research designs. In S. J. SCHWARTZ & J. B. UNGER (Eds.), *Handbook of acculturation and health* (pp. 75-95). Oxford: Oxford University Press.
- SCOTT, J. (2009). *The art of not being governed: An anarchist history of upland Southeast Asia*. New Haven and London: Yale University Press.
- SEALE, C. (1999). *The quality of qualitative research*. Sage: London.
- SEN, A. (2000). A decade of human development. *Journal of Human Development*, 1, 17-23.
- SERRES, M. (2012). *Petite poucette*. Paris: Éditions Le Pommier.
- SERRES, M. (2016). *Darwin, Bonaparte et le Samaritain: une philosophie de l'histoire*. Paris: Éditions Le Pommier.
- SIMONDON, G. (2005). *L'individuation à la lumière des notions de forme et information*. Paris: Jérôme Million.
- SIMONS, S. (1901). Social assimilation, I. *American Journal of Sociology*, 6, 790-822.
- STERNBERG, R. J., & STERNBERG, K. (2012). *Cognitive Psychology*. Belmont, CA: Wadsworth.
- STIEGLER, B. (1998). Temps et individuations technique, psychique et collective dans l'oeuvre de Simondon. *Intellectica*, 1-2, 241-256.
- STIEGLER, B. (2015). *La société automatique: L'avenir du travail*. Paris: Fayard.



- TAX, S. (1941). World view and social relations in Guatemala. *American Anthropologist*, 43, 27-42.
- TAYLOR, C. (2012). Interculturalism or multiculturalism? *Philosophy & Social Criticism*, 38, 413-423.
- TIESLER, N. C., & BERGANO, N. A. (2012). Ligações culturais entre portugueses na Alemanha: O futebol e a gastronomia como espaços sociais para convívios internacionais. *Etnográfica*, 16, 117-142.
- THOMAS, W., & ZNANIECKI, F. W. (1918). *The polish peasant in Europe and America*. New York: Dover.
- UNITED NATIONS. (1990). *International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of Their Families*. New York: United Nations.
- UNITED NATIONS. (2015). *Universal Declaration of Human Rights*. New York: United Nations. Originally Published in 1948.
- UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES. (2010). Text of the 1951 Convention Relating to the Status of Refugees. In *Convention and protocol relating to the status of refugees* (pp. 13-45). Geneva: UNHCR.
- VOGT, E. Z. (1955). A study of the southwestern fiesta system as exemplified by the Laguna Fiesta. *American Anthropologist*, 57, 820-839.
- VOLLES, N. (2014). Lifelong learning in the EU: changing conceptualisations, actors, and policies. *Studies in Higher Education*, 1–21.
- VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Originally Published in 1930.
- WARD, C. (2010). Acculturation and social cohesion: Emerging issues for Asian immigrants in New Zealand. Em C-H. LEONG & J. W. BERRY (Eds.), *Intercultural relations in Asia: Migration and work effectiveness* (pp. 3-24). Singapore: World Scientific.
- WIHTOL DE WENDEN, C. (2013). *La question migratoire au XXIème siècle. Migrants, réfugiés et relations internationales*. Paris: Presses de Sciences Po.
- WOLF, M. (2016). Global literacy initiative: An update. In A. BATTRO, K. FISHER & M. L. MAJADALANI (Eds.), *Mind, brain and education at ERICE: Ten Years* (pp. 213-218). Oxford: Oxford University Press.

*

Received: January 20, 2018

Final version received: February 23, 2018

Published online: February 28, 2018



EDUCATION AND MIGRANTS: A VIEW FROM THE UNITED STATES OF AMERICA

UMA A. SEGAL

umasegal@umsl.edu | University of Missouri – St Louis, United States of America

ABSTRACT

Several factors contribute to the effective integration of migrants into the United States of America (U.S.), and among these is education. Educated migrants find transition to the U.S. infinitely more effective than those without education. While English language competence is essential, literacy in one's native language increases the likelihood of acquiring English language literacy.

Equal access to public education is the right of every child in the U.S., regardless of citizenship or migration status. Under law, all children between age six and sixteen years are required to be enrolled in school. College education, on the other hand, is accessible only to those with citizenship or legal visa or Deferred Action for Childhood Arrival (DACA) status. This paper explores the educational level of immigrants in the U.S. and discusses the governmental and nongovernmental resources that can be utilized to increase the likelihood of successful functioning in the country.

KEY WORDS

International migrations, Immigration legislation, Education, Language learning, United States.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 6, ISSUE 01,

2018, PP.120-140

EDUCAÇÃO E MIGRANTES: UMA VISÃO A PARTIR DOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

UMA A. SEGAL

umasegal@umsl.edu | University of Missouri – St Louis, Estados Unidos da América

RESUMO

Vários fatores contribuem para a efetiva integração dos migrantes nos Estados Unidos da América (EUA), e entre eles está a educação. Os imigrantes com uma formação vivem a mudança para os EUA de forma infinitamente mais eficaz do que aqueles sem formação. Se a competência em língua inglesa é essencial, a literacia na língua nativa aumenta a probabilidade de adquirir uma literacia em língua inglesa.

O acesso igualitário à educação pública é um direito de cada criança nos Estados Unidos, independentemente da sua nacionalidade ou do seu estatuto de imigrante. Segundo a lei, todas as crianças entre os seis e os dezasseis anos de idade são obrigadas a ser matriculadas na escola. O ensino superior, por outro lado, é acessível apenas para aqueles com a nacionalidade americana ou um visto válido, ou ainda com o estatuto de *Deferred Action for Childhood Arrival (DACA)*. Este artigo explora o nível educacional dos imigrantes nos Estados Unidos e discute os recursos governamentais e não-governamentais que podem ser utilizados para aumentar a probabilidade de ser bem sucedido neste país.

PALAVRAS-CHAVE

Migrações internacionais, Legislação sobre imigração, Educação, Aprendizagem da língua, Estados Unidos da América.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 6, ISSUE 01,

2018, PP.120-140

Education and Migrants: A View From the United States of America

Uma A. Segal

INTRODUCTION

Known as a “Land of Milk and Honey,” where economic prospects for immigrants are plentiful, and many can improve the quality of life for themselves and their families (McKenzie, Gibson, & Stillman, 2013), the United States of America (U.S.) continues to draw immigrants from around the globe. Nevertheless, closely linked to migrant success is education, both educational level and English language literacy. Immigration policies have been based on the country’s labor force needs, family reunification, and humanitarian outreach, therefore, the educational level of immigrants as well as their English language competence vary substantially, having implications for adaptation, integration, and progress. U.S. immigrant policies, policies that focus on the integration and inclusion of immigrants, may have been based in a traditional motto of the nation found emblazoned on its Great Seal, *E Pluribus Unum*, meaning “out of many, one,” nevertheless, when integration is elusive, the “many” may well remain “the many.”

Globally, education may be perceived to be the great equalizer, and in the U.S. can well be the key factor that allows, or impedes, immigrants’ social and economic mobility. It is recognized as being a significant predictor of health and healthy outcomes (White 2012), being inversely correlated with economic inequality (Ireland, 2016), and leading to increased social cohesion that provides an economic edge for society (OECD, 2012). Literacy allows individuals access to knowledge and opens to them a world of opportunities by enabling them to be lifelong learners (Segal, Mayadas & Elliott, 2010).

In addition to opening professional doors, education garners respect, leading to greater acceptance by native born populations. All immigrants, regardless of visa status, leave much of value in their homelands in the hopes of availing themselves of increased opportunities and enhancing the quality of their lives and those of their offspring. Despite such sacrifice, however, when immigrants lack host country language ability or were not literate in their own homeland, the likelihood of success decreases and limits the extent to which they are able to improve their lives. Education has been found, over and over again, to be both a predictor and a measure of socioeconomic success (Capps et al, 2015). It is essential that educational opportunities be made available to all, regardless of age, to ensure societal development.

Only when a nation truly perceives education as essential to build its own social capital, will all its members receive access. It must view education as being intrinsic to social justice, equity and egalitarianism and recognize the potential and the value of all human beings (Zajda, Majhanovich & Rust, 2006). It is telling that, although the U.S. is a signatory to the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (ICESCR), a multilateral treaty adopted by the United Nations General Assembly, it has not yet, in 2017, ratified the Covenant which, among other rights, requires a nation to commit to granting its residents



the right to education and the right to an adequate standard of living. Specifically, it proposes universally free education at the primary level and, subsequently, moving toward free education at the secondary and higher levels. In addition, the U.S. has neither signed nor ratified the International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of Their Families (OHCHR, 2017).

This paper provides an overview of the educational profile of the immigrant population in the U.S. and discusses the governmental and nongovernmental resources that can be utilized to ensure successful functioning in the country. Further, it discusses the “immigrant paradox” and concerns of “brain waste” and credential transfer, phenomena that underutilize immigrant resources, frequently resulting in immigrant marginalization.

IMMIGRATION LEGISLATION IN THE U.S.

IMMIGRATION POLICY

While *immigration policy* establishes the parameters of which individuals are allowed into a country and the circumstances under which they may enter, it also identifies who should be prevented from coming. The type of visa under which an individual enters the country can sometimes be correlated with the individual’s literacy or level of education. There are three general streams for authorized permanent entry into the U.S. as individuals may enter (a) for reasons of family reunification, (b) to fill labor force needs, and (c) for humanitarian reasons.

In the U.S., there is frequent and continuing debate about the merits of admitting large numbers of immigrants annually although, over fifty years ago on October 3, 1965, the Immigration and Nationality Act¹ put into law the categories and limits of annual admissions. In large part, in compliance with the 1965 act, despite ongoing attempts at immigration reform, the categories of immigrants and immigrant limits have stayed consistent for over these five decades. They are as follow (U.S. Department of State, 2017a):

Family Sponsored Immigrants (226,000 annual quota)

In reality, annual entrants under this quota has usually been 480,000

1. Unmarried adult children of citizens (23,400)
2. Spouses and unmarried children of permanent residents (114,200)
3. Married children of citizens (23,400)
4. Adult siblings of citizens (65,000)

Employment-Based Immigrants (140,000 annual quota)

1. Priority workers: 28.6% of (40,040)
2. Members of professions holding advanced degrees (40,040)
3. Skilled workers, professionals, and other workers (40,040)

1 <https://www.uscis.gov/ilink/docView/SLB/HTML/SLB/0-0-0-1/0-0-0-29/0-0-0-914.html>



4. Special immigrants (9,940)
5. Employment creators or “investors” (9,940)

Diversity (55,000 annually, effective 1995)

Another large group of entrants are refugees. In the U.S., in 1980, the Refugee Act removed refugees as a preference category from the immigrant visa allocations and identified them as a unique population requiring special humanitarian consideration. Beginning with this Act, each year the sitting president and the U.S. Congress have determined the annual ceiling and country distributions based on the worldwide political and social climate. Ceiling numbers have ranged since then from about 50,000 to the 110,000 level determined by President Barak Obama for the 2016 fiscal year. This number dropped to 45,000 in October 2017 under the current president, Donald Trump, the lowest since Ronald Reagan in 1986 set the number at 67,000; Trump’s senior staff had been advocating to set the limit at 15,000 (Davis & Jordan, 2017).

Unlike immigration policy, *immigrant policy* focuses on immigrant integration, permitting immigrants to utilize resources based on specific stipulations. Integration allows for the inclusion and the affording of economic opportunities for newcomers and their families and requires that the U.S. make available the mechanisms for growth and progress. Although the concept of immigrant integration, itself, is elusive and somewhat esoteric, in general, it presupposes that immigrants will so adapt to their host country that they add to its social capital and that the host country will provide opportunities through which immigrants can be successful in their integration efforts.

Until 1996, when President Bill Clinton passed the Personal Responsibility and Work Opportunity Reconciliation Act of 1996 (PRWROA), also known as the Welfare Reform Act, access to several public programs was available to all newcomers. In fact, the greatest impact of this Act was felt by immigrants, as Welfare moved from being an entitlement program, accessible to all in need, to requiring certain eligibility requirements to avail of these resources. Since, 1996, immigrants who are “qualified” are only those who are authorized and have been in the country for a minimum of five years on an immigrant visa status; the “unqualified” are authorized immigrants but who have been in the U.S. for under five years as permanent residents, students, business people or tourists, or those who are unauthorized. Currently, although only qualified immigrants have access to social welfare, public health insurance, Social Security, and other governmental programs, all children, regardless of immigrant status or length of time in the U.S., are eligible for free public education through their high school years.

Focus on immigrant integration has changed over the years, moving away from concepts of assimilation or even the “melting pot.” It is clear that with increasing diversity and the nation’s greater societal acceptance, integration is more about adaptation than relinquishing salient elements of one’s roots. The focus now is on social and economic integration and usually involves the following five elements (Ray, 2002):

- ***Linguistic Integration***, i.e. competency in a new language, language used in the home.
- ***Labor Market Integration***: i.e. education level, labor force participation, socio-professional mobility.



- **Civic/Political Integration:** i.e. participation in political parties and neighborhood associations, voting behavior.
- **Educational Integration:** i.e. school performance, interaction with students of host country, parent-teacher communication.
- **Residential Integration:** i.e. degree of residential concentration/segregation, homeownership rates, discrimination in rental markets.

Refugee policy is particularly unique, in that because of, or despite, its humanitarian aim, the goal is to make refugees self-sufficient in the shortest time possible. The Office of Refugee Resettlement (ORR) of the U.S. Department of State works with local affiliates to provide airport reception to newly arriving refugees and to help them access housing and other available resources. Unlike most other immigrant groups, refugees receive governmental assistance immediately upon arrival in the country. For up to eight months, ORR provides short-term cash assistance, medical assistance, case management, English language classes, and employment services. Additional support is also available following the first eight months in the U.S. Such support includes services such as micro-enterprise guidance, counseling for survivors of torture, and community self-help programs (ORR, 2015).

What is less known is that refugees enter the U.S. with a cash handicap: They are responsible for their air fare to the U.S. and, although the Department of State provides them with an interest-free loan, they begin their residence in the U.S. in substantial debt, often in the amount of \$1,200 per person. With families coming in groups of four or more, this burden can be significant. Before coming to the U.S., refugees must agree to repay the loan within 42 months (Westcott, 2015). Furthermore, as the majority of refugees arrive with low human capital for adaptation to the U.S., most find low paying jobs with little room for progress. For refugee adults, the combination of the requirements of loan repayment, demands of enrollment in English language programs to maintain eligibility for supportive programs and services, and the push to self-sufficiency (or getting a job) often limits economic mobility.

Both governmental and non-governmental programs/nonprofit organizations at the local level provide opportunities for immigrant (and refugee) integration. These programs may include English language classes, efforts to enhance labor-market integration, social and cultural education programs, and vocational and career counseling. However, an increasingly evident phenomenon in the U.S. is what is now known as the “brain waste.” The U.S. is wary of the rigor and quality of professional credentials acquired abroad, and it is extremely difficult to get recognition for these foreign credentials. Many professionals who migrate under the family reunification program find that their academic and professional qualifications do not transfer to the U.S. Consequently, several find themselves employed in nonprofessional occupations, and while their income may be greater in the U.S. than in the homeland, their professional skills are not utilized. The Migration Policy Institute has conducted an extensive project to identify the squandering of professional talent and has proposed recommendations to address this waste (McHugh & Morawski, 2017). It waits to be seen if these recommendations are utilized by policy makers.



IMMIGRANTS IN THE UNITED STATES

The U.S. is seen as a “land of immigrants,” having been populated by immigrant groups beginning with the arrival of Christopher Columbus in 1492. The knowledge of the size of indigenous population of North America at that time is inaccurate, although historians have indicated ranges of as low as about two million (Daniels, 1992) to as high as over 100 million (Taylor & Foner, 2002; Ubelaker, 1976), but it is clear from census figures that this population has declined substantially, to about 5.4 million in 2014 (U.S. Census Bureau, 2015). Thus, the remainder of the population (317.7 million), can be described as being composed of immigrants or their progeny.

Furthermore, as the U.S. continues to attract the largest number of immigrants from around the world, it is currently a land of great ethnic diversity, a diversity that is evident both in its native born population (albeit of immigrant ancestors) as well as in its foreign-born groups. Entry into the U.S. is through three visa channels, with each identifying and, often circumscribing, the profile of the migrant. Those arriving through authorized work visas can usually ease into the economy. However, although many may have a level of education that permits them to well integrate in the U.S. society and be socially and economically mobile, a significant number enters as laborers, with little education or opportunity for upward mobility. The two other major authorized migration channels are through the family reunification visa and entry under refugee status; neither of these has expectations of a particular educational level or professional experience associated with it.

In 2015, there were over 43.3 million foreign born individuals in the U.S., constituting 13.5% of the population and representing 149 countries. In 2015 itself, 1.38 million of the foreign-born either moved to the U.S. or readjusted their visa status; visa adjustment may involve a change from refugee or student status to that of immigrant. The largest numbers of immigrants in 2015 were from India (179,880), China (143,200), Mexico (139,400), the Philippines (47,500), and Canada (46,800). Until 2013, Mexico was the top origin for recent authorized entrants, but since then, India and China have surpassed it (Zong & Batalova, 2017).

In 2016, 84,995 refugees were admitted to the U.S., and since 1980, with the enactment of the Refugee Act, over three million refugees have been resettled in the country. Although refugees did enter the U.S. for several decades prior to the 1980 Refugee Act, following it, there was increased focus on the most vulnerable humanitarian situations and reliance on the United Nations High Commissioner for Refugees to make recommendations. With this, the diversity of the national origins, native languages, and levels of education of the refugee population has changed dramatically (Fix, Hooper & Zong, 2016). Although large numbers of refugees do enter the U.S. annually, the U.S. does not host the largest number of refugees; in fact, in 2016, as in most previous years, the U.S. was not even among the top ten countries that hosted refugees (UNHCR, 2017).

According to State Department Worldwide Refugee Admissions Processing System (WRAPS) data, 84,994 refugees were admitted to the United States in FY 2016, a 22% increase compared to the 69,933 admitted in 2015. The Democratic Republic of the Congo (DRC), Syria, Myanmar (also known as Burma), Iraq, and Somalia were the primary countries of nationality, accounting for 71% (60,204) of all refugees admitted in 2016 and along with substantial entrants also from Bhutan, Iran, Afghanistan, Ukraine, they made up 91% (77,000) of all refugee arrivals in 2016.



A more elusive number is that associated with the unauthorized immigrant population, however, this was estimated in 2012 to be 11.4 million (Zong & Batalova, 2017), or about 25% of the total foreign born population. Most were from Mexico and Central America with their estimates being about 7.9 million (71%). About 1.5 million (13%) were from Asia, 673,000 (6%) from South America, and the remainder was from Europe, Canada, Africa and Caribbean (MPI, 2015).

EDUCATION LEVELS OF IMMIGRANTS

If, in fact, education is a key variable in the economic and social mobility of individuals (Batalova, Fix & Bachmeier, 2016), it is essential to identify whether and how immigrants fare in relationship to the native born population based on educational level and to determine if there are differences between those of various national origins. Furthermore, it also appears that integration will require that, in addition to literacy and education, migrants have the ability to communicate in the language of the host country, so in the U.S., English language proficiency is essential.

Table 1 presents a picture of educational level of the foreign born, while Table 2 compares the education of the unauthorized population with that of all foreign and U.S. born groups.

Table 1
Educational attainment, by nativity and region of birth: 2015

	Less than 9th grade	9th to 12th grade	High school graduate	Two-year Degree/Some college	Bachelor's degree	Advanced degree	Total
All U.S. born	4,871,630	11,905,002	51,168,801	55,732,549	34,794,590	20,418,357	178,890,929
All U.S. Born Percent distribution	2.7%	6.7%	28.6%	31.2%	19.5%	11.4%	100.0%
All foreign born	7,072,777	3,928,678	8,427,764	7,048,542	6,428,275	4,733,707	37,639,743
Mexico	3,857,108	1,900,601	2,523,314	1,265,062	471,111	160,880	10,178,076
South and East Asia	945,342	580,613	1,622,568	1,762,514	2,892,502	2,266,482	10,070,021
Europe/Canada	325,746	273,118	1,178,188	1,255,211	1,114,730	1,119,586	5,266,579
Caribbean	516,993	414,582	1,101,684	895,820	499,782	248,125	3,676,986
Central America	984,802	427,517	735,469	467,858	197,978	72,392	2,886,016
South America	226,763	178,956	681,643	644,941	500,957	291,948	2,525,208
Middle East	113,038	73,119	272,539	305,878	389,787	316,668	1,471,029
Sub-Saharan Africa	92,733	65,674	266,013	396,714	320,357	223,963	1,365,454
All other	10,252	14,498	46,346	54,544	41,071	33,663	200,374
All foreign born Percent Distribution	18.8%	10.4%	22.4%	18.7%	17.1%	12.6%	100.0%
Total	11,944,407	15,833,680	59,596,565	62,781,091	41,222,865	25,152,064	216,530,672

Note: Universe: 2015 resident population ages 25 and older.

Source: Statistical Portrait of the Foreign-Born Population in the United States, 2015

PEW RESEARCH CENTER <http://www.pewhispanic.org/2017/05/03/statistical-portrait-of-the-foreign-born-population-in-the-united-states-2015/>



Overall, the foreign born, age 25 years or more, are more likely (29.2%) than the U.S. born (9.4%) to have failed to complete high school (Table 1). On the other hand, at the other end of the education scale, the completion of higher education, with advanced degrees was fairly consistent across both native and foreign born individuals.

When education levels of unauthorized immigrants are assessed separately (Table 2), it is apparent that their educational attainment is significantly lower than that of the native born population. It is also clear that since data on unauthorized immigrants are integrated into the information on all immigrants, they lower the overall educational attainment profile of the foreign born.

Table 2
Educational attainment of Unauthorized Immigrants: 2015

<i>Grade attained</i>	Unauthorized Immigrants		All Foreign Born*		Native Born	
	<i>Number</i>	<i>Percentage</i>		<i>Percentage</i>		<i>Percentage</i>
Total population age 25+ years	8,489,000	100	37,639,743	100	178,890,929	100
0 – 5 th grade	1,146,000	13	7,072,777	18.8	4,871,630	2.7
6 th – 8 th grade	1,676,000	20				
9 th – 12 th grade	1,441,000	17	3,928,678	10.4	11,905,002	6.7
High school diploma/GED	2,094,000	25	8,427,764	22.4	51,168,801	28.6
Some college, associate's degree	1,029,100	12	7,048,542	18.7	55,732,549	31.2
Bachelor's, graduate, or professional degree	1,103,000	13	11,161,982	29.7	55,212,947	30.1

* Foreign Born numbers include those estimated for unauthorized immigrants.

Source: <http://www.migrationpolicy.org/data/unauthorized-immigrant-population/state/US>

English language proficiency

A major ingredient in socioeconomic mobility in the U.S. is English language proficiency (Batalova & Zong, 2016), and with about half of the foreign born being less than proficient (López & Radford, 2017), their progress is limited. Table 3 provides a picture of self-reports of English language proficiency among the foreign born.



Table 3
Top 10 Languages Other Than English Spoken at Home (2015)

Rank	Language	Total	Bilingual (%)	Low English Proficiency (%)
	TOTAL	64,716,000	60.0	40.0
1	Spanish	40,046,000	59.0	41.0
2	Chinese	3,334,000	44.3	55.7
3	Tagalog	1,737,000	67.6	32.4
4	Vietnamese	1,468,000	41.1	58.9
5	French	1,266,000	79.9	20.1
6	Arabic	1,157,000	62.8	37.2
7	Korean	1,109,000	46.8	53.2
8	German	933,000	85.1	14.9
9	Russian	905,000	56.0	44.0
10	French Creole	863,000	58.8	41.2

Source: Batalova & Zong, 2016 (<http://www.migrationpolicy.org/article/language-diversity-and-english-proficiency-united-states>)

Findings reveal that compared to their English-proficient counterparts, those with low levels of English language competence were more likely to work in lower paying and higher risk occupations (Table 4). They are also more likely to live in poverty than their English proficient counterparts at a rate of 23% versus 13% (López & Radford, 2017).

Table 4
Occupational Differences between English Proficient and Low English Proficient Workers

Occupations	Gender	Low English Proficiency	English Proficient
Construction, maintenance, natural resources	Males	30%	15%
Service occupations	Males	23%	14%
Production, transportation, material-moving	Males	24%	18%
Service	Females	44%	20%
Production, transportation, material-moving	Females	16%	5%

Source: López & Radford, 2017 (<http://www.pewhispanic.org/2017/05/03/statistical-portrait-of-the-foreign-born-population-in-the-united-states-2015/>)

EDUCATIONAL OPPORTUNITIES IN THE U.S

EDUCATION OF CHILDREN

The U.S. has compulsory education laws that require that all children must be enrolled in private or public school, or participate in certified home schooling, between the ages of six and sixteen. These laws were put into effect in the late 19th and early 20th Centuries,



not only to ensure literacy in the population but to discourage the widespread and growing problem of child labor. Child labor laws were instituted to prevent children from working long hours and in hazardous conditions, and are still applicable. Currently, the Federal government's involvement in education policies is relatively limited as states determine their own policies and provide funding for public education. The Tenth Amendment to the U.S. Constitution turned responsibility for education policy to individual states that design their respective curricula, standards, and other expectations (U.S. Department of Education, 2017a).

In 2013 and 2014, about 87% of all school aged children attended publicly funded institutions that receive governmental money, 10% were enrolled in private institutions, which receive no direct public funds but support themselves through student tuition, foundation money, and private donations, etc. (CAPE, 2015), and the remainder, 3%, were home schooled (Smith, 2013). Despite the nation's ambivalence toward immigrants, its education laws are clear: All children are entitled to public elementary and secondary education, regardless of their immigration status or that of their parents (U.S. Department of Education, 2014).

Several existing resources in the U.S. Department of Education (2014) are designed to assist vulnerable children, and while some are specifically for immigrant children and youth, others were put in place for the general population but immigrant children are also entitled to avail of them. These are as follows:

- **Services for Educationally Disadvantaged Children:** to raise the achievement of children who attend high-poverty schools.
- **Individuals with Disabilities Education Act:** Once a child is found to have a disability the child may receive funded special education.
- **English Language Acquisition Programs:** States are required to set aside up to 15 percent of certain funds for schools that have experienced a significant increase in immigrant students.
- **McKinney-Vento Act:** The McKinney-Vento Homeless Assistance Act may be used for unaccompanied minors.
- **Migrant Education Programs:** These funds are awarded to States for children who are migratory agricultural workers. Some immigrant children may qualify as eligible migratory children.
- **National Clearinghouse for English Language Acquisition:** This Clearinghouse provides non-monetary assistance and can serve recent immigrant arrivals and English language learners.

While these programs are specifically for children and youth, those designed for English language acquisition can, under certain circumstances, be used by adult English language learners. The education of immigrant children is expected in the U.S., and consistent with this belief, schools do not require evidence of immigration status. Unauthorized children are not so identified, however, recent changes in the political landscape under President Donald Trump has increased the likelihood that children who are suspected of having unauthorized parents may be followed home by immigration officers or the police. In 2017, these children experience fear of deportation, or the deportation of their parents, that greatly interferes with their education.



HIGHER EDUCATION AND IMMIGRANT YOUTH

Several Bills that may vary between states identify the type of access immigrants have to higher education. Some aim to improve access, allowing tuition equity, financial assistance, and student loans. Generally, state universities have two tuition tiers: One is for in-state residents, and is relatively affordable, and the other is for out-of-state residents and international students. The latter is significantly higher, sometimes as much a five times as high as the in-state tuition. When tuition equity is offered to immigrant youth who have been attending high school in the state, regardless of immigrant status, they are included in the in-state resident category and may pay in-state tuition.

Since Federal regulations do not permit in-state tuition be offered to U.S. citizens whose residence is outside the state in which they are attending college, there appears to be ambivalence in the population about the equity of allowing unauthorized immigrants this opportunity. However, as they have lived, albeit illegally, in the state, they are technically residents of that state. Between 2001 and 2012, fourteen states passed bills allowing unauthorized immigrants to pay in-state tuition at public universities (Amuedo-Dorantes & Sparber, 2014), and findings indicate that during this time, despite concerns, the enrollment rates of U.S. legal residents and citizens did not decline. Although tuition costs did go up in flagship private colleges and some state schools, there was no change at the community college level.

Over the years, literature has suggested that immigrants have had a better quality of life and experience than native born populations. Perhaps because it is those individuals and families who are stronger, physically, mentally, and emotionally, who have the human capital to make the major move to a new county; this has been termed the “Immigrant Advantage” (Kolker, 2011). Immigrants have been found to, overall, also perform better in the education system, both at the secondary level and in higher education than the native born. This is known as the “Immigrant Paradox,” (Marks, Ejesi & Coll, 2014) as one would expect that adaptation and other stresses would take a toll on the education of children. Perhaps there is an underlying drive among immigrants to make worthwhile the reality that they leave behind many tangible and intangible resources in their respective homelands. As such they may also increase pressures on their immigrant children to achieve high levels of academic success. The academic achievement of the second generation, which has ostensibly sacrificed substantially less, is less clear. Research on the second generation appears to be inconclusive, with some findings indicating that the children of immigrants outperform their counterparts with native-born parents (Feliciano & Lanuza, 2016), while others suggest that there is no difference in the academic performance outcomes between the children of immigrants and those of native-born individuals (Liu, 2014).

Perhaps a more realistic, and less simplistic, view is that presented by Núñez (2014) who proposes that success in education is the result of a number of interacting and intersecting factors. She presents a multilevel model of intersectionality that suggests that the permutations of identity, contexts, and college access are likely to be correlated with educational outcomes.



THE DREAM ACT & DACA

In 2010, the U.S. House of Representatives passed the DREAM (Development, Relief, and Education for Alien Minors) Act, which had been introduced several times beginning in 2001 (Chishti, Bergeron & McCabe, 2010). This bill aimed to provide a path to legal status for unauthorized youth who arrived in the U.S. before the age of sixteen and who were enrolled in higher education or who served in the U.S. military. This Act never did pass in the Senate, so it did not become law. However, in 2012, President Obama announced the DACA (Deferred Action for Child Arrivals) program that provides these youth temporary legal status for two years, which is also renewable, if they continue to meet expectations of enrollment in higher education, gainful employment, or service in the military (National Immigration Law Center, 2017).

Since 2012, over 800,000 youth have received the two-year reprieve through the DACA program (Capps, Fix & Zong, 2017), and data have revealed that the DACA program has not only had positive outcomes for the youth who have been granted temporary legal status (Center for American Progress, 2016) allowing access to higher education and engagement in occupations that will permit socioeconomic mobility, it has been beneficial to the economy and to American communities (Center for American Progress, 2015). Although the educational attainment of those who applied for the DACA program lags behind that of the general U.S. population, the DACA youth population is about evenly divided among those who are enrolled in high school, those who have completed high school, and those who have some college education; about five percent hold a college or advanced degree (Capps, Fix & Zong, 2017).

In July, 2017, Senate Bills attempted to reintroduce the DREAM Act of 2017 which would provide a path to citizenship for DACA youth and that received bipartisan support (National Immigration Law Center, 2017). However, in September 2017, President Trump called on Congress to end DACA and to pass a replacement for dealing with DACA youth. He indicated that the program will be phased out over six months and will be terminated in March 2018 when several of the 800,000 youth sheltered through the program will be eligible to be deported (Shear & Davis, 2017). Despite several and ongoing protests by the “DREAMERS,” employers, college presidents, and immigration activists, among others, Attorney General Jeff Sessions is stalwartly defending the decision to terminate the program.

ADULT EDUCATION AND ENGLISH LANGUAGE ACQUISITION

The Division of Adult Education and Literacy (DAEL) of the U.S. Department of Education (2017b) administers programs to enable adults acquire basic literacy skills, English language proficiency as well as tools for problem solving. Funding is provided to states to deliver programs in the areas of (1) Adult education, (2) literacy, (3) workplace adult education and literacy, (4) family literacy activities, (5) English language acquisition activities, (6) integrated English literacy and civics education, (7) Workforce preparation activities, and (8) integrated education and training.



These programs are available and accessible to those who are authorized to be in the U.S. as well as to the native-born population, and both public and private organizations can make application to secure grants from the DAEL to develop and administer them. While such programs are increasingly available across the nation, several immigrants are not aware of their existence or their rights to utilize them. The U.S. has several opportunities for immigrants and immigrant integration, but because the vast majority of immigrants have no need to come in contact with the social services, they do not know of or avail themselves of the range of services in place to enhance integration.

Other than expectations that refugees enroll in English language classes and move into the workforce, there are no expectations of voluntary migrants and no systematic outreach efforts to offer these and other integration services. Most labor migrants enter the workforce, and if they are skilled and language proficient, they have minimal difficulty integrating into the U.S. society. However, if they enter blue collar jobs and lack English language proficiency, they have little opportunity for upward mobility. They rarely find mentors who can apprise them of programs offered through DAEL or encourage them to enroll in further education. In addition, although refugees are encouraged to further their education and learn the English language, they are also mandated to become self-sufficient in the shortest time possible. For most this is a formidable task, as they navigate a new culture, cope with the traumas that drove them from their homes, and try to function in an unfamiliar language, therefore, once they are employed, they forego additional education opportunities and accessing English language programs.

It is not uncommon in the U.S. for older individuals to turn to education to retool themselves. Many in their adult years seek to change professions or learn new skills and often enroll in community college classes or at universities. Such education is also an option for immigrants, and adult immigrants are beginning to consider returning to further their education.

“BRAIN GAIN” AND “BRAIN WASTE” – EMPLOYMENT FOR THE EDUCATED?

The tables above indicate a diversity of educational achievement and English language proficiency based on the national origins of the immigrant and/or refugee populations. It is telling that, although the overall education level of a large segment of the immigrant population is on a par with that of U.S. born individuals, lack of host country language facility as well as U.S. policies that preclude credential transfer may well result in the “brain waste” evident in the underemployment of qualified immigrants (Table 5).



Table 5
Education, Language, and Underemployment – Refugee Profile

	Percentage Bachelor's Degree+ Age 25+ %	Limited English Proficiency Age 16+ %	Underemployed College Educated Adults Age 25+ %
U.S. Born	29	1	18
All Refugees	28	61	29
Vietnamese	23	69	19
Cuban	18	74	44
Russian	63	44	22
Iraqi	28	63	48
Burmese	20	83	40
All other Foreign Born	28	51	24

Source: Fix, Hooper & Zong, 2017, p. 14.

Two million college educated immigrants are either unable to find employment or are employed in occupations for which they are greatly overqualified. Prior to the economic recession of 2008, approximately a third of immigrants had a college degree, but between 2011 and 2015, 50% of the new entrants came with at least a bachelor's degree (Batalova, Fix & Bachmeier, 2016) indicating a substantial "brain gain" for the U.S. In fact, college educated immigrants are overrepresented when compared to the share of the immigrant population, which is about 14%.

In addition to the difficulty, if not the impossibility of credential transfer, language barriers, limited understanding of the labor market process, and negative perceptions by employers of foreign experience coupled with the lack of sufficient U.S. education programs that can help immigrants develop the skills unique to practice in the U.S. (Batalova, Fix & Bachmeier, 2016) can result in the underemployment of qualified individuals. Furthermore, since there are no educational requirements for those over the age of sixteen, adults seeking to further their education, develop new skills, or acquire English language competence must identify if appropriate resources are available and pay out-of-pocket to utilize them.

Five key factors appear fairly consistently in the underutilization (both unemployment and underemployment) of college educated immigrants, namely, (1) place of education, (2) English language proficiency, (3) citizenship/immigrant status, (4) place of origin and ethnicity, and (5) length of time in the U.S. (Batalova, Fix & Bachmeier, 2016), and, particularly for refugees, national origins seem to indicate adaptation across socioeconomic indicators (Fix, Hooper & Zong, 2017). That English language proficiency, immigration status, and length of time affect employment should not be surprising, however, with the increasing diversity of the immigrant population, that place of origin/ethnicity and place of education are such significant players in immigrant underutilization may speak to additional sociocultural factors that play into employment decisions. Table 6 reveals that, except in the case of Australian and Canadian immigrants, the underutilization percentages are higher for the foreign educated immigrants than for those from the same region who have been educated in the U.S. Nevertheless, given that underutilization rates of U.S. born individuals are 19% and 17% for men and women, respectively, the high rate of underutilization of even the U.S. educated immigrants is troubling. The overall rates of underutilization of foreign educated individuals are disturbingly high, but underutilization based on region of birth is even worse.

Table 6
Underemployment, Region of Origin, Place of College Education

	Region Share of Total Immigrants		Share Underutilized (%) by Region of Birth	
	Foreign Educated	U.S. Educated	Foreign Educated	U.S. Educated
Total	3,992,300	3,625,700	29%	21%
Percent	100	100		
East Asia	16	16	20	16
Southeast Asia	13	14	35	20
South Asia	20	17	23	16
Middle East	3	3	28	21
Central America	7	11	51	36
Caribbean	5	9	44	24
South America	8	7	37	25
Canada	3	3	12	15
Australia	1	<1	16	18
European Union	12	11	18	19
Europe (non-EU)	6	4	33	23
Africa	7	5	37	26

Source: Batalova, Fix & Bachmeier, 2016 (<http://www.migrationpolicy.org/research/untapped-talent-costs-brain-waste-among-highly-skilled-immigrants-united-states>).

Aside from possible perceptions of discrimination against the employment and/or exploitation of the foreign born, the underemployment of educated workers is expensive on both personal and societal levels. Batalova and Fix (2017) calculate that the cost of the “brain waste” is substantial, with \$40 billion in potential wages not accessed by skilled immigrants, and, consequently, over \$10 billion lost in tax payments at the federal, state, and local levels. Skilled immigrants, with bachelor’s degrees, who are employed in positions commensurate with their qualifications, each contribute \$500,000 more in taxes over their lifetimes than they utilize in public benefits, making it essential that the U.S. leverage the resources of immigrants to maximize social and economic opportunities for the country.

CLOSING THOUGHTS

This “land of opportunities” continues to draw immigrants in record numbers and is the largest immigrant hosting country in the world. Nevertheless, it continues to struggle with its attitudes and perceptions of the foreign born. The quote from Emma Lazarus’ famous poem on the Statue of Liberty in New York harbor states:

Give me your tired, your poor,
 Your huddled masses yearning to breathe free,
 The wretched refuse of your teeming shore.
 Send these, the homeless, tempest-tost to me...



However, despite the lovely sentiment, perhaps Ms. Lazarus was ill-informed. The reality is that those who are truly hapless do not have the human capital to make the arduous physical and emotional transition to a new country and culture. Those who do migrate, with or without physical resources, have the fortitude to weather uncertainty and to aim to enhance their lives, not depend on a handout.

This article began with lauding the merits of education, indicating that it can be the “great equalizer,” increasing the individual immigrant’s likelihood of integration and upward mobility. It began with statements that suggest that more education garners greater respect and opens doors to opportunities. While it does open doors, evidence suggests that it does not remove all barriers and much is dependent on the national origins of the immigrant and the source country of the education. Although some xenophobic attitudes and perceptions of U.S. employers, policy makers, and the general public may not be readily evident, they are sometimes reflected in employment practices and in the underutilization of qualified immigrants. There is a general perception by immigrants, as there is among most minorities, that they must be “better” than the native born, Caucasian population, in order to be competitive.

This land of paradoxes still cannot decide whether it “wants” the immigrants that it “needs.” It is not sure if it approves of immigrant offspring who are changing the ethnic profile of the nation. It is unclear how and why it managed to twice elect as its 44th president, Barack Obama, the son of a Black Kenyan man and a Caucasian American woman. The year 2017 has initiated a time of uncertainty for immigrants and other ethnic minorities in the U.S. The changing political climate, increasing conservatism, and the open voicing of long-hidden attitudes of discrimination are polarizing the country as part embraces these changes even as the other abhors them. Despite anti-discriminatory and equal employment laws, it is difficult to refute the evidence provided by reputable research agencies that although education is necessary, it is not a sufficient ingredient for socioeconomic mobility and integration in the U.S.

The U.S, as most developed countries, continues to need immigrants in both its skilled and unskilled labor force, and because the U.S. is still highly attractive, with many freedoms and opportunities not available in other nations, it will continue to attract an ongoing stream of immigrants. Indeed, immigration policy that is several decades old does require an overhaul, but not only in terms of how it will handle unauthorized immigrants. While it is also the responsibility of the immigrant to adapt to the host country, it behooves policy makers who focus on immigration to reassess their views on integration efforts, credential transfer, and other processes to ease transition into the U.S. economy, the society, and its culture.

REFERENCES

- AMUEDO-DORANTES, C., & SPARBER, C. (2014). In-state tuition for undocumented immigrants and its impact on college enrollment, tuition costs, student financial aid, and indebtedness. *Regional Science and Urban Economics*, 49, 11-24.



- BATALOVA, J., & FIX, M. (2017). *Immigrants and the new brain gain: Ways to leverage rising educational attainment*. Washington, DC: Migration Policy Institute. Retrieved October 9, 2017 from <http://www.migrationpolicy.org/news/immigrants-and-new-brain-gain-ways-leverage-rising-educational-attainment>
- BATALOVA, J., FIX, M., & BACHMEIER, J.D. (2016). Untapped talent: The costs of brain waste among highly skilled immigrants in the United States. Washington, DC: Migration Policy Institute. Retrieved October 9, 2017 from <http://www.migrationpolicy.org/research/untapped-talent-costs-brain-waste-among-highly-skilled-immigrants-united-states>
- BATALOVA, J., & ZONG, J. (2016). Language diversity and English proficiency in the United States. Migration Information Source. Retrieved September 14, 2017 from <http://www.migrationpolicy.org/article/language-diversity-and-english-proficiency-united-states>
- CAPE - COUNCIL FOR AMERICAN PRIVATE EDUCATION. (2015). FAQs about private schools. Retrieved October 10, 2017 from <http://www.capenet.org/facts.html>
- CAPPS, R., FIX, M., & ZONG, J. (2017). *The education and work profiles of the DACA population*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- CAPPS, R., NEWLAND, K., FRATZKE, S., GROVES, S., AUCLAIR, G., FIX, M., & MCHUGH, M. (2015). *The integration outcome of U.S. refugees: Successes and Challenges*. Washington, DC: Migration Policy Institute. Retrieved September 14, 2017 from <http://www.migrationpolicy.org/research/integration-outcomes-us-refugees-successes-and-challenges>.
- CENTER FOR AMERICAN PROGRESS. (2015). *Results from a nationwide survey of DACA recipients illustrate the program's impact*. Retrieved on October 11, 2017 from <https://www.americanprogress.org/issues/immigration/news/2015/07/09/117054/results-from-a-nationwide-survey-of-daca-recipients-illustrate-the-programs-impact/>.
- CENTER FOR AMERICAN PROGRESS. (2016). *New study of DACA beneficiaries shows positive economic and educational outcomes*. Retrieved on October 11, 2017 from <https://www.americanprogress.org/issues/immigration/news/2016/10/18/146290/new-study-of-daca-beneficiaries-shows-positive-economic-and-educational-outcomes/>.
- CHISHTI, M., BERGERON, C., & MCCABE, K. (2010). DREAM Act Passes in the House during Lame-Duck Session, But Faces Uphill Battle in Senate. *Migration Information Source*. Retrieved on October 11, 2017 from <https://www.migrationpolicy.org/article/dream-act-passes-house-during-lame-duck-session-faces-uphill-battle-senate>.
- DANIELS, J. D. (1992). The Indian population of North America in 1492. *The William and Mary Quarterly*, 49(2), 298-320. Retrieved on September 28, 2017 from <http://www.jstor.org/stable/2947274>.



- DAVIS, J. H., & JORDAN, M. (2017, September 26). *Trump plans 45,000 limit on refugees admitted to U.S.* Retrieved on October 3, 2017 from <https://www.nytimes.com/2017/09/26/us/politics/trump-plans-45000-limit-on-refugees-admitted-to-us.html>.
- FELICIANO, C., & LANUZA, Y.R. (2016). The Immigrant Advantage in adolescent educational expectations. *International Migration Review*, 50(3), 758- 792.
- FIX, M., HOOPER, K., & ZONG, J. (2017). *How are refugees faring? Integration at U.S. and state levels*, Transatlantic Council on Migration. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- IRELAND, C. (2016). The costs of inequality: Education's the one key that rules them all. *Harvard Gazette*. Retrieved on September 12, 2017 from <https://news.harvard.edu/gazette/story/2016/02/the-costs-of-inequality-educations-the-one-key-that-rules-them-all/>.
- KOLKER, C. (2011). *The immigrant advantage: What we can learn from newcomers to America about health, happiness and hope*. New York. The Free Press.
- LIU, X. (2014). *Educational attainment of second-generation immigrants: A U.S.-Canada comparison*. Publication of The Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn, Germany. Retrieved on October 4, 2017 from <http://ftp.iza.org/dp8685.pdf>.
- LÓPEZ, G., & RADFORD, J. (2017). *Statistical portrait of the foreign-born population in the United States*. Retrieved September 12, 2017 from <http://www.pewhispanic.org/2017/05/03/statistical-portrait-of-the-foreign-born-population-in-the-united-states-2015/>.
- MARKS, A. K., EJSEI, K., & COLL, C.G. (2014). Understanding the U.S. Immigrant Paradox in children and adolescents. *Child Development Perspectives*, 8(2), 59-64.
- MCHUGH, M., & MORAWSKI, M. (2017). *Unlocking skills: Successful initiatives for integrating foreign-trained immigrant professionals*. Migration Policy Institute. Retrieved October 3, 2017 from <http://www.migrationpolicy.org/research/unlocking-skills-successful-initiatives-integrating-foreign-trained-immigrant-professionals>.
- MCKENZIE, D., GIBSON, J., & STILLMAN, S. (2013). A land of milk and honey with streets paved with gold: Do emigrants have over-optimistic expectations about incomes abroad? *Journal of Development Economics*, 102, 116-127. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.01.001>.
- MPI - MIGRATION POLICY INSTITUTE. (2015). *Profile of the unauthorized population: United States*. Retrieved on September 28, 2017 from <http://www.migrationpolicy.org/data/unauthorized-immigrant-population/state/US>.
- NATIONAL IMMIGRATION LAW CENTER. (2017). *DREAM ACT 2017: Summary and answers to questions frequently asked*. Retrieved on October 11, 2017 from https://www.nilc.org/issues/immigration-reform-and-executive-actions/dreamact/dream-act-2017-summary-and-faq/#_ftn3.

- NÚÑEZ, A-M. (2014). Employing multilevel intersectionality in educational research: Latino identities, contexts, and college access. *Educational Researcher*, 43(2), pp. 85-92.
- OECD (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing. Retrieved on September 12, 2017 from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>.
- OHCHR. (2017). *United States of America: Status of ratifications*. Retrieved on September 12, 2017 from <http://www.ohchr.org/EN/Countries/LACRegion/Pages/USIndex.aspx>.
- ORR - OFFICE OF REFUGEE RESETTLEMENT (2015). *The U.S. refugee resettlement program*. Retrieved on September 29, 2017 from <https://www.acf.hhs.gov/orr/resource/the-us-refugee-resettlement-program-an-overview>.
- RAY, B. (2002). Immigrant Integration: Building to Opportunity. *Migration Information Source*. Migration Policy Institute. Retrieved September 29, 2017 from <http://www.migrationpolicy.org/article/immigrant-integration-building-opportunity>.
- SEGAL, U. A., MAYADAS, N. S., & ELLIOTT, D. (2010). The immigration process. In U. A. SEGAL, D. ELLIOTT & N. MAYADAS (Eds.), *Immigration Worldwide: Policies, Practices, and Trends* (pp. 3-16). New York, NY: Oxford University Press.
- SHEAR, M. D., & DAVIS, J.H. (2017, September 7). *Trump Moves to End DACA and Calls on Congress to Act*. Retrieved on October 11, 2017 from <https://www.nytimes.com/2017/09/05/us/politics/trump-daca-dreamers-immigration.html>.
- SMITH, J. M. (2013). *U.S. Department of Education: Homeschooling continues to grow*. HSLDA. Retrieved on October 10, 2017 from <https://www.hslda.org/docs/news/2013/201309030.asp>.
- TAYLOR, A., & FONER, E. (2002). *The settling of North America*. Toronto, Canada: Penguin Books.
- UBELAKER, D. H. (1976). Prehistoric New World population size: Historical review and current appraisal of North American estimates, *American Journal of Physical Anthropology*, 45(3), 661-665.
- UNHCR - UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES. (2017). *Global trends: Forced displacement in 2016*. Geneva, Switzerland: UNHCR. Retrieved on October 12, 2017 from <http://www.unhcr.org/en-us/statistics/unhcrstats/5943e8a34/global-trends-forced-displacement-2016.html?query=UNHCR%20global%20trends%202017>.
- U.S. CENSUS BUREAU. (2015). *FFF: American Indian and Alaska Native Heritage Month: November 2015*. Retrieved on September 28, 2017 from <https://www.census.gov/newsroom/facts-for-features/2015/cb15-ff22.html>.
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. (2014). *Educational services for immigrant children and those recently arrived to the United States*. Retrieved on September 12, 2017 from <https://www2.ed.gov/policy/rights/guid/unaccompanied-children.html>.



- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. (2017a). *Laws and guidance*. Retrieved on October 10, 2017 from <https://www2.ed.gov/policy/landing.jhtml?src=pn>.
- U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. (2017b). *Adult literacy and education*. Retrieved on October 11, 2017 from <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ovae/pi/AdultEd/index.html?exp=3>.
- U.S. DEPARTMENT OF STATE. (2017). Visa bulletin for April 2017, 4(10). Retrieved on September 14, 2017 from <https://travel.state.gov/content/visas/en/law-and-policy/bulletin/2017/visa-bulletin-for-april-2017.html>.
- WESTCOTT, L. (2015, December 12). A brief history of refugees paying back the U.S. government for their travel. *Newsweek*. Retrieved on September 29, 2017 from <http://www.newsweek.com/brief-history-refugees-paying-back-us-government-their-travel-403241>.
- WHITE, R. (2012). *Education is key predictor of health outcomes*. Retrieved on September 12, 2017 from <https://www.centerforhealthjournalism.org/2012/07/23/education-key-predictor-health-outcomes>.
- ZAJDA, J., MAJHANOVICH, S., & RUST, V. (2006). Education and social justice: Issues of liberty and equality in the global culture. In J. ZAJDA, S. MAJHANOVICH, V. RUST & S. E. MARTIN (Eds.), *Education and Social Justice* (pp. 1-12). Dordrecht: Springer.
- ZONG, J., & BATALOVA, J. (2017). Frequently requested information on immigrants and immigration in the United States. *Migration Information Source*. Retrieved September 14, 2017 from <http://www.migrationpolicy.org/article/frequently-requested-statistics-immigrants-and-immigration-united-states#RefugeesAsylum>.

*

Received: January 20, 2018

Final version received: February 26, 2018

Published online: February 28, 2018



**THE RIGHT TO EDUCATION IN EAST AFRICA: LESSONS LEARNT FROM
PERSONAL EXPERIENCE IN EDUCATION IN RWANDA AND KENYA IN THE
1970s-80s**

FIDÈLE MUTWARASIBO

fidele@dileasconsulting.org | DILEAS Consulting / Open University, United Kingdom

ABSTRACT

The UN Sustainable Development Goals and their predecessors – the Millennium Development Goals emphasise the importance of education in promoting development. By the same token, in many African countries, education is seen as a passport to success. In this article, the author will use the lens of his experiential learning to explore the alignment of the right to education and the actual practices in the delivery of education in East Africa. This will be complimented by reflections on his experience with education in Europe from the mid-1990s onwards.

KEY WORDS

Eastern Africa, Development, School, Education, Discrimination.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 6, ISSUE 01,

2018, PP.141-148

**O DIREITO À EDUCAÇÃO NA ÁFRICA ORIENTAL: LIÇÕES SOBRE
EDUCAÇÃO APRENDIDAS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA PESSOAL NO
RUANDA E NO QUÊNIA DURANTE OS ANOS DE 1970 E 80**

FIDÈLE MUTWARASIBO

fidele@dileasconsulting.org | DILEAS Consulting / Open University, United Kingdom

RESUMO

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, bem como os seus antecessores, os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, enfatizam a importância da educação na promoção do desenvolvimento. De modo similar, a educação é vista como um passaporte para o sucesso em muitos países africanos. Neste artigo, o autor usa a lente da aprendizagem pela experiência para explorar a coerência entre o direito à educação e as reais práticas de oferta da educação na África Oriental. Em complemento, o autor apresenta reflexões sobre a sua experiência com a educação na Europa a partir de meados da década de 1990 em diante.

PALAVRAS-CHAVE

África Oriental, Desenvolvimento, Escola, Educação, Discriminação.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 6, ISSUE 01,

2018, PP.141-148

The Right to Education in East Africa: Lessons Learnt From Personal Experience in Education in Rwanda and Kenya in the 1970s-80s

Fidèle Mutwarasibo

It is widely acknowledged that education is an important tool in development. This is more so where access to good education is a privilege and only available for the elites or those who are very intelligent and able to pass regular exams and tests. The author has always valued education. His view of its value was enhanced when he lost all the other resources he had, when he headed to exile. This awakening moment strengthened his view that education is a transferable resource that can help in the restoration of life after a big shock in the system. Once settled in Europe, the author embarked on a self-searching exercise looking at how far education goes back in his family history.

This was a very tricky exercise because he was born in a society where oral tradition was the norm. Education was done through action learning and storytelling in his formative years. Growing up in a patrilineal society, the author lost an important opportunity because of the fact that when he was born both his grandfathers had passed away. Traditionally parents were revered but children were encouraged to engage and talk to their grandparents. They were de facto teachers and role models. On a positive note he had good relations with his grandmothers. These relationships along with his intellectual curiosity helped him in bridging the gap in knowledge about education in his family history in the absence of written records.

So, what did he discover? He noted that on his mother's side he was part of the third generation in the country to go through formal education. On his father's side, he was part of the second generation to get "educated". The main differences on the two sides of his family was the proximity to mission fields established by Christian missionaries during the colonial period. His mother's family hailed from an area close to a missionary field. The irony is that before the first world war (under German Colonial Rule), his father's ancestors lived close to a missionary field. It was abandoned once the German left at the end of the First World War. It is more or less likely that if the missionary post has been sustained, his father's family would have benefited from education earlier than they actually did. Who knows, may be going back generations, his ancestors on his father's side got some formal education from the German Missionaries. The information was not passed on through family history and the author at this moment in time can only rely on the information he managed to access. There are many ifs and many unknowns, thanks to the absence of written records. We have to move into the present and look at the author's education experiences from the late 1960s onwards.

One of his motivations to get educated was his observation of the status of his father in their community. His father was at the time a school principal. The society held him in high esteem and the author would later associate his father's status with educational attainment. He was seen as a role model, a leader and a wise person. The status ascribed to people with education in post-independence East African countries indicated in the



author's view the importance of education. Growing up in a society where oral tradition was prevalent and where the elders were venerated, the author noted that young people were venerated as much or even better than the elders, if they were educated. This posed many questions, that he would later discuss with older members of his family.

Being surrounded by books at home meant that the author started opening books and pretended to read them. Because of his intellectual curiosity, his parents had no choice but to teach him how to read and write long before his peers. He could not wait to meet the seven years age requirement to start primary school. His parents enrolled him when he was six. He might have been younger than his peers but his cultural capital compensated his age deficit.

As he had covered material for the first three years of primary education, instead of getting bored, he started observing and researching education policies and practices. His main interest was to explore who was in the classroom and who was absent. It did not take him too long to realise that although in theory, there was free primary education, children without uniform were regularly expelled from school. School inspections were routine during the roll calls in the morning. The main issues teachers looked at were the uniforms and pupils' hygiene. Pupils who did not meet the "standard" were sent home. Needless to say that in general the have not were the ones negatively affected by these inspections. The other important learning at the time was the fact that with the exam system, at the end of the academic year, the bright students passed, the next tier repeated the year and the third tier were expelled.

This was nothing like the western system where in some countries you have year group, where the student of the same age are in the same year, irrespective of their individual academic abilities. Having said that the western education system often have underpinning selection processes. Moreover, in most western societies pupils are expected to stay in school at least until they are fifteen or sixteen years old.

The other important learning was the fact that there was no requirement, at least in practice, for the parents to ensure that their children were attending school. One would suspect that enforcing rules would have meant more students and by extension more teachers for the government's payroll. The governments did not necessarily have the resources to fund it. At the end of the sixth year, the author along with his peers sat for national exams. At the time only 3 per cent of primary school leavers were admitted in public secondary schools. There were very few other options. These included Roman Catholic Church's seminaries and very few private secondary schools. Some of those who were not successful after the national exams went on to do their secondary education in neighbouring countries where the tuition fees were reasonable.

The selection outlined earlier continued in year one and two of secondary school. At the end of third year, pupils sat at national exams. These were used in the selection of those continuing education in high school. The high school meant an additional two, three or four years depending on the stream taken by the successful students. When it came to third level education, it was the department of education that processed applications of those who had passed their high school exams.

When the author moved to Kenya to start his third level education, his interest on access to education and educational outcomes expanded. It came as no surprise to realise that although as a proportion more Kenyans has access to education, there was a divide between those accessing good education in public and private schools and those attending what was known at the time as "Harambee" (community) schools, which were

not fully funded by the government. These schools being mainly frequented by pupils unable to afford fees in private schools or get grades needed for admission in public secondary schools on completion of their primary schools. Based on the limited information, the author had at the time, those attending Harambee schools tended to come from socio-economically disadvantaged families. In other words, even in Kenya, the elites and children with excellent academic skills had a separate path to education and had better learning outcomes. Although there were exams on the completion of secondary schools, children with means unable to get the scores needed to head to local universities went on to study abroad. India was a very popular destination at the time. The emergence of private universities over time reduced the urge to head to India.

The airlifts for studies in the United States (US) that had started in the early days of independence had somewhat continued and many of the educated elites the author came across in Kenya had studied in United Kingdom, the United States and Canada. The Airlifts also known as Kennedy airlifts that started in 1959-1960, were arranged through Tom Mboya and Senator John F Kennedy and helped hundreds of East African to get scholarships to pursue their education in US universities.

Moving to Europe was an eye opener and gave the author the opportunity to compare and contrast education in the West and home from home. This became more so when the author worked in social inclusion in a Dublin inner city. Having lived in Ireland up to then, for over five years, the author was surprised to realise that unlike the middle class contacts he had met and made friends with, many in the inner city had not maximised from universal access to education (up to the age of 15). The author met people who could not read or sign their names. Many middle-class people he knew and those in the inner city lived in parallel universes. They were separated by a few miles but lived worlds apart.

The disparity between educational outcomes in the inner city and the suburbs where the author lived had generational dimensions too. Whereas the author's middleclass friends and acquaintances had good and fulfilling jobs, in the inner city, there was poverty, high level of unemployment, drug misuse, high proportion of prison population, poor housing situation, teenage pregnancies, early school leaving and other manifestation of social exclusion. His observations and interest would lead him to read the work of Pierre Bourdieu and explore his take on education.

The author's observations above are in line with Pierre Bourdieu's assertion that education helps in class reproduction (Bourdieu, 1977, 1984; Bourdieu & Passeron, 1977). The differences in the experiences between his middle class friends and the residents in inner city neighbourhoods is what Bourdieu calls cultural capital. He argues that cultural capital depends on "total, early, imperceptible learning, performed within the family from the earliest days of life" (Bourdieu, 1984, p. 66). The author then understood how growing up in house full of books gave him an early advantage compared to his neighbours, most of whom left school before the age of ten and with very limited prospects.

Another element of Bourdieu's work that resonated with author was taste. Cultural capital is embodied in what Bourdieu calls taste, which, in his estimation, influences social and economic capital because "one has to take account of all the characteristics of social condition which are (statistically) associated from earliest childhood with possession of high or low income and which tend to shape tastes adjusted to these conditions" (Bourdieu, 1984, p. 177). Finally, social scientists argue that education plays



a paramount role in the reproduction of cultural capital; it helps in gaining access to jobs that pay well, prestigious profession and higher social status (Butler & Robson, 2007).

The United Nations Millennium Development Goals (MDGs) are eight goals that all 191 UN member states have agreed to try to achieve by the year 2015. The United Nations Millennium Declaration, signed off in September 2000 committed world leaders to combat poverty, hunger, disease, illiteracy, environmental degradation, and discrimination against women. The year 2015 is long past and the dreams the MDGs aspired to are yet to be realised. The 2nd MDG called for achieving universal primary education. The 8 MDGs were complimentary and interdependent. In 2015, in paragraph 54 of the United Nations Resolution ARES/70/1 of September 25th, the United Nations launched a new set of goals. The 17 Sustainable Development Goals (SDGs), which are also known as *Transforming our World: 2030 Agenda for Sustainable Development*, emerged from consultative processes involving the 193 UN member states and the civil society representatives. In addition to the 17 SDGs, 169 targets were set. The 4th SDG expanded on the 2nd MDG in so far as its aim is to ensure inclusive and equitable quality education and to promote lifelong learning opportunities for all.

The MDGs and undoubtedly the SDGs will have an impact on access and quality of education in the developing world. Even long before the MDGs, the author noted that since the late 1960s when the author started his schooling a lot has changed. Having said that, according to the United Nations

about 263 million children and youth are out of school, according (...) data from the UNESCO Institute for Statistics (UIS). This is equivalent to a quarter of the population of Europe. The total includes 61 million children of primary school age, 60 million of lower secondary school age, and includes the first ever estimate of those of upper secondary school age at 142 million. (UNESCO, 2016)

Worryingly,

of all the regions, sub-Saharan Africa has the highest rates of exclusion. Over a fifth of children between the ages of 6-11 are out of school, followed by a third of youth between the ages of 12-14. According to UIS data, almost 60% of youth between the ages of 15-17 are not in school. (UNESCO, 2016)

In terms of differences based on gender,

girls are more likely than boys never to set foot in a classroom, despite all the efforts and progress made over the past two decades. According to UIS data, 15 million girls of primary-school age will never get the chance to learn to read or write in primary school compared to about 10 million boys. Over half of these girls – 9 million – live in sub-Saharan Africa". (UNESCO, 2016)



How can one explain these disturbing statistics? There are a number of potential causes of exclusion of children from education. These include poverty and lack of awareness; conflicts, wars and displacement; distance of travel between home and the school; lack of role models; limited parental involvement; lack of after school facilities and so on. These systemic issues are difficult to cater for all the children and in all situations. Societies where the resources are very limited are the ones where the needs for education are the greatest. There is hence need for international solidarity through development aid, fair trading arrangements and more importantly getting the leaders to take responsibility. Education has potential to affect the culture and social values of those educated and this has implication on health, economic and political outcomes, among other things.

Should we despair and throw in the towel? The simple answer is no. Education has an incremental impact. Educating one person as it is often said to be educating a village. The author has seen significant changes in terms of access to education and educational outcomes in many families where a child or children went to school. He has seen the importance of role models in Africa and in the west.

This opinion piece did not look into the quality of education or indeed the brain drain the developing countries have been experiencing. The focus was on access to basic education. Education is one of the important development tools. It opens many doors and in case of conflict and war when all the other resources are lost, education is portable and allows people to start a new life. The author explored how having universal access does not necessarily entail educating all members of the society. The opinion piece also explored the disheartening statistics about exclusion of children from education especially in sub-Saharan Africa. If we are to see education as a window to development, it is incumbent on all of us to play our part and ensure that the SDGs are achieved or at least expand access to education.

Although issues, like the postcode lottery that affect people's access to education and educational outcomes, in this day and age, people should not miss out on education because they are born in a remote place far from schools in Africa or in the inner city where there is lack of cultural capital. Education benefits the individual (portable resource) and the wider society through employment, innovation and other social, economic, cultural and political benefits. We live in a global village and modern communications gives us the tool to maximise our education reach. By the same token, we should feel the pain of others even if we are separated by a long distance because modern day migration has demonstrated that we can't completely close the door to others seeking opportunities. It is our duty to care for each other's education.

REFERENCES

BOURDIEU, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: University Press.

BOURDIEU, P. (1984). *Distinction: a Social Critique of the Judgment of Taste*. Translation by Richard Nice. Cambridge (MA): Harvard University Press.



BOURDIEU, P., & PASSERON, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London, UK: Sage Publications.

BUTLER, T., & ROBSON, G. (2003). *London Calling: The Middle Classes and the Re-Making of Inner London*. Oxford: Berg.

UNESCO (2016). *263 Million Children and Youth Are Out of School*. 15/07/2016. Retrieved November 2017, from: <http://uis.unesco.org/en/news/263-million-children-and-youth-are-out-school>

*

Received: January 29, 2018

Final version received: February 24, 2018

Published online: February 28, 2018



O DIREITO À EDUCAÇÃO: COMPARAÇÃO INTERPAÍSES

CANDIDO ALBERTO GOMES

clgomes@terra.com.br | Consultor da UNESCO, Brasil

JOÃO CASQUEIRA CARDOSO

jcasq@ufp.edu.pt | Universidade Fernando Pessoa, Portugal

VERÔNICA COUTO DOS SANTOS

34924@ufp.edu.pt | Universidade Fernando Pessoa, Portugal

CARLOS RODRIGUES

8434@ufp.edu.pt | Universidade Fernando Pessoa, Portugal

RESUMO

Esta pesquisa documental comparada visa a verificar convergências e divergências do direito à educação, tal como enunciado em constituições e leis gerais da educação, em países de diferente Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), tipos de Estado e família do Direito. Nesta primeira etapa foram selecionados Estados unitários da família do Direito romano-germânico, de alto e baixo IDH, isto é, França, Portugal, Chile e Colômbia. O direito à educação foi analisado sob as perspectivas do acesso, qualidade, igualdade e avaliação. Este trabalho conclui que o direito à educação se torna cada vez mais universal, amplo e qualificado, como reflexo da globalização. As diferenças se devem aos contextos sócio históricos de cada Estado nacional. Dentre as preocupações emerge o hiato entre o direito legal e o direito fático, considerando que as contradições são salutares para que as leis se concretizem nos fatos sociais.

PALAVRAS - CHAVE

Direito à educação, Direito comparado, Educação comparada, Políticas educativas.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 6, ISSUE 01,

2018, PP.149-167

THE RIGHT TO EDUCATION: CROSS-COUNTRY COMPARISON

CANDIDO ALBERTO GOMES

clgomes@terra.com.br | UNESCO Consultant, Brazil

JOÃO CASQUEIRA CARDOSO

jcasq@ufp.edu.pt | Universidade Fernando Pessoa, Portugal

VERÔNICA COUTO DOS SANTOS

34924@ufp.edu.pt | Universidade Fernando Pessoa, Portugal

CARLOS RODRIGUES

8434@ufp.edu.pt | Universidade Fernando Pessoa, Portugal

ABSTRACT

This document analysis aims to identify convergences and divergences in the right of education, as established by constitutions and general education acts in countries of different levels of Human Development Index (HDI), types of state and Law families. In the first stage of this research project, we selected unitary states of the Roman-German family of law, i.e., France, Portugal, Chile, and Colombia. We analyzed the right of education from the perspectives of access, quality, equality, and evaluation. This paper concludes that this right becomes increasingly universal, wide and qualified, as reflection of globalization. Differences come from the socio-historical contexts of each national state. One concern is the gap between right in written law and in practice. However, contradictions are healthy so that law become a social reality.

KEY WORDS

Right to education, Comparative law, Comparative education, Educational policies.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 6, ISSUE 01,

2018, PP.149-167

O Direito à Educação: Comparação Interpaíses

Candido Aberto Gomes | João Casqueira Cardoso | Verônica Couto dos Santos | Carlos Rodrigues

INTRODUÇÃO

Vivemos hoje várias antinomias, como a mundialização e o reforço, às vezes radical, de identidades étnicas e nacionais; as civilizações e as culturas, no sentido de Alfred Weber (1980); entre um possível direito dos direitos (Delmas-Marty, 2004) e ordens jurídicas nacionais, enraizadas na história e nas culturas, e também entre as certezas da modernidade e o estilhaçamento destas mesmas certezas. Considere-se que as culturas tendem a ser imanentes a espaços e tempos, enquanto as civilizações as transcendem. As culturas se assemelhariam a círculos semiabertos ou semifechados e as civilizações como linhas transversais que as percorrem, a influenciá-las e a serem influenciadas. A partir dos direitos humanos, declara Delmas-Marty (2004), é possível imaginar um direito dos direitos, capaz de aproximar e não unificar os diferentes sistemas. Com efeito, a invenção dos direitos humanos, flor e fruto da Ilustração e do Iluminismo, foi processo iniciado com as Revoluções Francesa e Americana. Encontra seu coroamento, depois de longo eclipse, na aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, pelas Nações Unidas em 1948, hoje recepcionada por grande número de países e pelo direito da União Europeia.

O direito à educação, aprofundado em importantes documentos da UNESCO (Gomes, 2000), se destaca como um direito germinativo, do qual outros dependem, como o direito ao trabalho, à saúde e ao exercício da cidadania. Quais as convergências e divergências das formulações deste direito entre normas e institutos jurídicos? Quais as referências comuns às finalidades? Emerge uma linguagem comum?

Isso não significa atribuir valor mágico à letra da lei. Legislar sobre direitos humanos, para promover transformações sociais, é como correr os pesos ao longo das réguas em balanças romanas: cumpre encontrar o ponto de equilíbrio. Entre legalidade e legitimidade, não se pode deixar as réguas cair. Se a lei tem dificuldades para ser concretizada, por diversas ordens de obstáculos, inclusive seus custos, o descompasso entre fatos sociais e jurídicos acabará lesando a sua legitimidade. Não se levam a sério leis de escasso cumprimento só porque estão no papel. Por outro lado, é mais difícil conquistar direitos quando falta o respaldo da lei. A lei pode desafiar as desigualdades quando constitui uma estratégia contra hegemônica, ao se associar a movimentos sociais e ações concretas (Musembi, 2017). Em outras palavras, a legalidade e a legitimidade são necessárias, mas por si sós insuficientes. Eis porque precisa haver uma dinâmica de avanços e recuos entre a igualdade formal e a igualdade fática, entre os fatos sociais e os fatos jurídicos.



CAMINHOS DESTA PESQUISA

Em vista desta advertência geral, procedeu-se a esta pesquisa documental sobre o direito à educação, considerando somente constituições e leis básicas de educação, segundo três eixos: a família jurídica a organização do Estado, unitário ou federativo, e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Este último é um indicador que capta sobretudo a realização dos direitos à educação e à saúde (UNDP, 2016). Não se trata de um indicador econômico, como o Produto Interno Bruto. O presente trabalho, em sua primeira etapa, focaliza um grupo de países cujo direito tem base romano-germânica, têm Estados unitários e correspondem a diferentes níveis de desenvolvimento humano. Estados federativos na família romano-germânica, bem como outras famílias do Direito, serão analisados na continuidade desta investigação. Como no Cubo de Bray e Thomas (Bray, Adamson, & Mason, 2015), o quadro 1 apresenta três faces diferentes de comparações.

Trata-se, pois, de uma micro comparação entre institutos jurídicos afins no direito à educação. Sistemas ou ordens jurídicas são conjuntos de normas e instituições aplicáveis a um espaço e/ou comunidade (Almeida, & Carvalho, 2015). Como assinala Legrand (1999), o Direito é parte de uma cultura, ancorando-se em contextos históricos e de configurações socioculturais. Infere-se que, relacionando com os conceitos weberianos de cultura e civilização, parte dele transcende as culturas, integrando civilizações. A família de direito romano-germânico resultou da recepção do direito romano em grande parte da Europa. Nesta família o Direito escrito tem papel maior na sociedade, ao passo que a família do *common law* tem base no direito aplicado pelos tribunais reais ingleses, criados no século XIII e congregados nos Year Books (1823-1535) (Bouscaren, Greenstein, Cosdahi & Jacob, 1993). Desse modo, em linhas amplas, a família romano-germânica vem do alto, o Direito é legiferado. Em contraste, o *common law* tem raízes firmadas no solo dos costumes e da jurisprudência (pelo menos no que diz respeito à Inglaterra e ao País de Gales; cf. Séroussi, 2011).

Pela mão dos colonizadores, o direito romano-germânico se espalhou pela América Latina. Às vésperas dos movimentos independentistas, o ideário da Ilustração e o Direito francês passaram a ser fontes de inspiração política e jurídica, e de “importação” de institutos jurídicos (Casqueira Cardoso, 2004). Tanto além quanto aquém do Atlântico se espraiaram as mesmas concepções de ordem social e do indivíduo. Este é titular de direitos subjetivos, para quem o liberalismo organizou proteção jurisdicional contra o Estado (Fromont, 1998; Legrand, 1999; Wald, 2000).

Quanto à organização do Estado, a forma unitária de Estado se compõe de unidades subnacionais criadas pelo governo central, que amplia e restringe suas funções. No Estado Federativo cada membro é um ente federado, cada qual com sua constituição e relativa autonomia. Entretanto, não se pode identificar centralização e descentralização, respectivamente, com cada um deles, pois ambos os princípios podem ser praticados em geral ou setorialmente (Beçak, 2015; Ferreyra, 2016).



Quadro 1

O direito à educação segundo a família jurídica romano-germânica, organização do Estado e o Índice de Desenvolvimento Humano

ESTRUTURA	ESTADOS UNITÁRIOS	ESTADOS FEDERATIVOS
IDH muito alto	França 0,897 (21º lugar)	Alemanha 0,926 (4º)
	Portugal 0,843 (41º)	Espanha 0,884 (26º)*
IDH alto	Chile 0,847 (38º)	Argentina 0,847 (45º)
	Colômbia 0,727 (95º)	Brasil 0,754 (79º)
		México 0,762 (77º)

Fonte: UNDP (2016). *Human Development Report 2016*, valores de 2015. Disponível em: http://hdr.undp.org/sites/default/files/2016_human_development_report.pdf.

* A Espanha é um Estado unitário, porém é elevado o grau da sua descentralização educativa, seja o nível das *comunidades autónomas*, seja o local.

Assim, foram identificados e selecionados, inicialmente as Constituições e, em prosseguimento, as leis básicas de educação então vigentes. Os dispositivos foram enquadrados em quatro categorias, essências à análise dos sistemas educativos: o acesso, a qualidade, a igualdade e a avaliação no eixo vertical, e, no eixo horizontal, valores e princípios da educação, níveis educacionais, organização e outros temas. A partir da releitura realizaram-se comparações no sentido horizontal, isto é, de cada país segundo as categorias citadas. Procedeu-se, por fim, à comparação interpaíses de cada categoria. Esta comparação implicou um duplo trabalho preliminar, de análise linguística das leis nas suas línguas respetivas (o Espanhol, o Francês e o Português), bem como a identificação dos pontos comuns existentes entre essas leis, independentemente do Estado em que foram produzidas (Casqueira Cardoso, 2004; Sacco, 1991). A apresentação dos resultados tomará cada um dos conceitos acima e fará uma comparação entre os países focalizados.

Para melhor contextualizar cada país, seguem-se referências breves a respeito da Constituição de cada um deles. A França elaborou a sua Constituição (Constitution de la République française) em 1958 como um dos marcos fundadores da V República. A IV República chegara ao seu termo pela incapacidade de resolver a questão da Argélia. Em crise institucional, De Gaulle aceitou o convite para assumir o poder e se escreveu nova Constituição (Bodineau & Verpeau, 2016). Contudo, o Preâmbulo da Constituição da IV República, de 27 de outubro de 1946 tem desde os anos 1970 valor constitucional, integrando-se no chamado “bloco de constitucionalidade” (em seguimento da Decisão do Tribunal Constitucional 71-44 DC, de 16 de julho de 1971).

Portugal convocou a sua Constituinte por eleições realmente democráticas, no meio da exacerbação em das tensões político-partidárias. A Revolução dos Cravos (1974) rompera com quase meio século de Estado autoritário. A Constituição da República Portuguesa, promulgada em 1976, foi revista em 1982 e em 1989 (Botelho, 2013). A Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1982, precedeu o tratado de adesão do país à União Europeia (1985).

O Chile teve sua Constituição de 1980 aprovada por plebiscito durante o governo da Junta Militar. Considerada uma carta autoritária transformadora, visava à transição ordenada para a democracia (Ginsburg, 2014). Por isso mesmo, passou por diversas revisões. A Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza foi uma das últimas leis aprovadas



pelo governo militar, também no plano de regresso ao regime democrático e igualmente sofreu diversas revisões.

A Colômbia, que se encontrava em guerra civil, convocou sua Constituinte por um processo democrático e participativo sem precedentes na sua história constitucional, visto que antes as reformas eram rotineiras e casuísticas (Hurtado, 2006). A Constituição de 1991 não teve efeitos sobre a violência política, porém foi reformada várias vezes, segundo a dinâmica dos tempos. Só a pouco chegou a paz, com a desmobilização de uma organização guerrilheira de mais de meio século.

COMO SE SITUA O DIREITO À EDUCAÇÃO

O ACESSO

No que tange ao acesso, a França constitucionalmente assegura o igual acesso da criança e do adulto à instrução, educação profissional e cultura. A organização do ensino público, gratuito e laico é dever do Estado. Já o *Code d'Éducation* declara a educação como prioridade nacional e, como base para a igualdade, afirma que todas as crianças partilham a capacidade de aprender. O desenvolvimento da personalidade, a elevação da formação inicial e continuada, a inserção na vida social e profissional e o exercício da cidadania são alvos em que se traduz o direito à educação. Portanto, destacam-se dimensões individuais e sociais.

A educação pré-escolar começa a partir dos três anos de idade, priorizando-se os estabelecimentos de meio social desfavorável. A escolaridade, obrigatória dos seis aos 16 anos, pode ser oferecida por estabelecimentos públicos e particulares ou pelas famílias, pelos pais, um deles ou pessoa a quem eles delegarem. Deste modo, o Estado reconhece a educação extraescolar. Uma peculiaridade é que a educação permanente constitui obrigação nacional, certamente com a inspiração da obra de Furter (1977). Também a ênfase à laicidade se expressa pela liberdade de culto, à obrigação de pessoal laico nos estabelecimentos públicos do primeiro grau e à proibição de uso de símbolos ostensivos de pertencimento religioso. A história da fundação e desenvolvimento da República Francesa explica estas disposições e condiciona um caminho para a convivência entre culturas e religiões. Afinal, à educação pública e nacional cabem as decisões fundamentais, conquanto as coletividades territoriais recebam a devolução de certos poderes, como ocorre num Estado unitário, inclusive com colegiados departamentais e municipais.

Por sua vez, Portugal, em sua Constituição, responde a outra realidade histórico-social: o Estado assegura o ensino e defende o uso e a difusão da língua portuguesa. A educação se define como direito e dever dos pais, assim como a manutenção dos filhos. Ou seja, a educação de minorias, antes da redemocratização, se torna um direito e, ao mesmo tempo, um dever dos pais. Como a situação de parte destes últimos é de vulnerabilidade social, o que afeta o acesso, estatui-se que ao Estado cabe a proteção da família e a cooperação com os pais na educação dos filhos. Os jovens, como grupo



vulnerável, têm proteção para efetivar o seu direito ao ensino e à formação profissional. Cumpre ao Estado também assegurar o ensino básico universal, obrigatório, laico e gratuito e o acesso a todos, segundo suas capacidades, aos graus mais elevados do ensino, com igualdade de oportunidades e democratização do ensino superior. A Lei de Bases do Sistema Educativo fixa como finalidade o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos, incentivando e formando cidadão livres, responsáveis, autônomos e solidários, com liberdade de troca de opiniões. Aspecto altamente relevante é firmado na garantia da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

É de responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito à igualdade de oportunidades, inclusive no acesso e sucesso escolares. Ou seja, o país rompe com uma trajetória de alta reprovação e desistência prematura dos alunos para assegurar o direito ao sucesso e não só ao acesso. Dispõe também sobre a contribuição para a defesa da identidade nacional e o reforço da matriz histórica de Portugal, no quadro da tradição universalista europeia, em outros termos a unidade nacional no contexto. Pormenorizando a Constituição, a educação deve contribuir para a realização dos educandos, pelo desenvolvimento da personalidade, formação do caráter e da cidadania, com direito à diferença: mais uma vez o tripé indivíduo, sociedade e civismo, no âmbito do Estado democrático de Direito.

Em prosseguimento, a Lei institui o dever de descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas. Com esta tônica como pano de fundo, a educação se divide em pré-escolar, a partir de três anos, como na França; o ensino básico, com um primeiro ciclo globalizante de quatro anos e turmas de professor único; o segundo ciclo, de dois anos, estruturado em áreas interdisciplinares, com um docente por área; o terceiro ciclo, de três anos, com plano curricular diversificado. Sucede-se o ensino secundário, de três anos, composto de cursos predominantemente voltados à vida ativa ou ao prosseguimento de estudos. Apesar de na educação ser frequente o risco de intenção e realidade se afastarem, criou-se uma etapa transicional do professor por turma para professor de disciplinas, com uma rampa suave a acompanhar, inclusive o ingresso na adolescência, à semelhança do que a reforma Langevin-Wallon tentou efetivar na França do pós-guerra (Gutierrez, & Kahn, 2016). Por isso mesmo, a obrigatoriedade escolar se fixou dos seis aos 18 anos de idade, sendo a educação pré-escolar universal aos cinco anos. A gestão colegiada das escolas teve delineados os seus princípios, a indicar que o professor não é empregado de uma empresa. A representação estudantil, todavia, só se faz presente no ensino secundário.

Ainda nas preocupações com as desigualdades sociais, Portugal regulamenta a ação social escolar e, no que concerne à liberdade de ensino, oferece a tríplice possibilidade de escolas oficiais, particulares e cooperativas. Estas últimas, subsidiadas pelo Estado, com a gestão particular, se tornaram assunto politicamente sensível.

Passando ao Chile, a Constituição declara, como a de Portugal, que aos pais de família compete o direito e o dever de educar seus filhos – e o Estado é encarregado de proteger este direito. A educação infantil abrange do nascimento ao ingresso no ensino básico, obrigatória dos quatro aos seis anos de idade. A escolarização compulsória vai dos cinco aos 17 anos. O ensino básico regular dura seis anos e o ensino médio, básico e regular, mais seis. O último oferece formação geral comum e formações diferenciadas, estas definidas por perfis dos formandos em setores econômicos de interesse do aluno. O concluinte de cada nível deve alcançar requisitos mínimos, a saber, não bastam o acesso e a continuidade dos estudos, porém atingir certo nível de desempenho. Outros



princípios firmados são a laicidade, a responsabilidade, a sustentabilidade e a diversidade cultural, inclusive quanto às religiões e diferenças sociais. Com efeito, o país, além dos imigrantes, tem expressiva população indígena. Ainda se preveem medidas do Estado para garantia dos direitos da mulher portadora de deficiência e das pessoas com deficiência mental em geral.

Por seu lado, a Colômbia, também um país andino, proclama constitucionalmente as liberdades de ensino, aprendizagem, investigação e cátedra. A educação é direito das pessoas e um serviço público com função social, contando com as alternativas de instituições públicas, particulares, comunitárias, solidárias, cooperativas ou sem ânimo de lucro. O Estado, a sociedade e a família são responsáveis pela educação, obrigatória dos cinco aos 15 anos de idade, mais breve que em outros países em foco. A liberdade de ensino se alia à laicidade, no sentido de nenhum aluno ser obrigado a receber educação religiosa.

A educação pré-escolar, de três séries, é obrigatória ao menos nos estabelecimentos estatais, para menores de seis anos. A educação básica compreende a primária, de cinco anos, a secundária, de quatro, e a média, de dois, compreendendo um ramo acadêmico e outro dedicado à capacitação básica inicial ao trabalho e à continuidade dos estudos. Com 11 anos totais de educação básica, a Colômbia optou por começar mais cedo, na educação pré-escolar, e encerrar mais cedo, com o equivalente aos 16 anos de idade, em caso de não repetição. Todavia, o país tende a estender a compulsoriedade à educação média, seguindo tendência internacional de expansão desta obrigatoriedade.

A QUALIDADE

Desde a Conferência de Jomtien (UNESCO, 1998), a qualidade tem sido realçada, em lugar da mera abertura de vagas. Estas são necessárias, mas não suficientes para responder às necessidades básicas de aprendizagem, o que foi ratificado em Dacar e Incheon. Por isso, dispositivos legais têm abordado a qualidade e, correspondentemente, a avaliação. Assim, a França define a educação como serviço público concebido e organizado em função dos alunos e estudantes. O ponto em torno do qual gravita o processo educativo é o discente e não a escola ou o professor. Por isso, todos os estabelecimentos, do nível primário ao superior, devem transmitir e fazer adquirir conhecimentos e métodos de trabalho. Não se encontram referências específicas à formação, em contradição com a centralidade no aluno. Exige-se também o domínio do francês e mais duas línguas, o ensino de tecnologia, a missão de informar sobre violência e educação da sexualidade da escola primária ao liceu, ademais da educação e formação para o ambiente. Recomendam-se, como fatores, condições adequadas ao deficiente, e formação específica para o pessoal docente e não docente. No ensino superior a estratégia nacional repousa no papel central dos estabelecimentos públicos de caráter científico, cultural e profissional, dessa forma hierarquizando-os. Em relativa contradição, estatui-se que o ensino superior contribui ao sucesso de todos os estudantes.

Portugal refere-se no ensino básico à formação geral comum e à inter-relação entre o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, as culturas escolar e do cotidiano, desta



maneira a buscar aproximar os currículos da vida. Ainda visa ao desenvolvimento físico e motor, à educação artística, à aprendizagem de uma língua estrangeira e à iniciação numa segunda; a proporcionar conhecimentos basilares para prosseguimento dos estudos ou a inserção do aluno em esquemas formativos profissionais. Nesse sentido, o Estado deve garantir a liberdade de criação e a qualidade pedagógica e científica do ensino, bem como apoiar o acesso das famílias no âmbito da livre escolha.

O Chile define a finalidade da educação, ao longo da vida da pessoa (também preocupação com a educação continuada), como o desenvolvimento moral, artístico e físico, tendo o reflexo da Paideia grega na busca do homem completo. Formativamente, o Estado deve promover o estudo e o conhecimento dos direitos essenciais da natureza humana (não particularmente os direitos humanos) e fomentar a cultura de paz e não discriminação arbitrária. Visando ao mesmo tempo à qualidade e à igualdade de resultados, os alunos que terminam a sua escolaridade devem alcançar requisitos mínimos e padrões de aprendizagem (Gomes, 2012). Para isso, prescreve-se a qualidade para todos, tendo como condições o apoio pedagógico aos estabelecimentos e o desenvolvimento profissional do pessoal. Se bem que Estado unitário, o país passou, durante o regime militar, por um dos mais profundos processos de descentralização e privatização, fundamentado na economia liberal e na criação de quase mercados. Por isto, os estabelecimentos apresentarão seus planos e programas para aprovação pela autoridade regional. Paralelamente o Ministério deve criar banco de planos e programas complementares, antes aplicados em estabelecimentos de alto desempenho. Os estabelecimentos em tempo completo têm apenas 15% do tempo de livre disposição, a sugerir relativa centralização.

Já a Colômbia, em sua Constituição estabelece vinculações de recursos e inclui o desporto e a recreação como parte da educação. Ao nível legal, define os componentes da comunidade educativa, incluindo estudantes, pais, egressos e o pessoal docente e administrativo, que participação do projeto educativo institucional. Estatui ainda como objetivos de todos os níveis formar a personalidade e a capacidade de assumir direitos e deveres; proporcionar formação ética e moral e fomentar a prática dos direitos humanos; desenvolver sexualidade “sã” que promova o conhecimento de si e a autoestima, a construção da identidade sexual no respeito pela equidade dos sexos, a afetividade e o preparo para a vida familiar. Atribui, ainda, autonomia didática aos estabelecimentos, cujos planos precisam ser aprovados por autoridades departamentais ou distritais. O Ministério da Educação Nacional desenhará as linhas gerais dos processos curriculares e estabelecerá indicadores de rendimento para cada série. Adiante-se que o sistema de avaliação também foi instituído por lei.

A IGUALDADE

A igualdade é um dos valores basilares da França desde a Revolução, que se expandiu pelo mundo, inclusive e especialmente pela América Latina, como antes mencionado. Não por acaso, seu Code de l'éducation é abundante em dispositivos e mudanças. De início, reconhece que a educação contribui à igualdade de oportunidades, deve velar pela mistura social, desafio difícil na França e outros países, com suas microsegregações, e



que cabe à escola o compartilhamento dos valores da República, o ensino aos alunos do respeito à igualdade e à dignidade dos seres humanos. Frisa a participação dos pais, independente das origens sociais, e atribui ao Estado a função de assegurador da igualdade do ensino superior público. Como uma das bases, os estabelecimentos públicos de educação básica são públicos e gratuitos. A formação escolar, profissional e superior é direito das crianças, adolescentes e adultos deficientes, com dispositivos de tratamento especial, embora espouse a educação inclusiva. À educação básica cumpre o favorecimento da igualdade entre mulheres e homens e proporcionar uma base comum de competências e cultura, ensejando o prosseguimento de estudos, a construção de um futuro pessoal e profissional e o exercício da cidadania. A educação a distância é um recurso para atender aos alunos que não possam comparecer a um estabelecimento ou que tenham necessidades especiais. Ponto especial, a preocupação com o desemprego juvenil se manifesta preventivamente na disposição de todo jovem sair do sistema educativo com nível formativo sancionado por diploma ou título profissional registrado e classificado no nível 5 do Repertório Nacional das Qualificações Profissionais. Os que não o alcançarem devem prosseguir os estudos até chegar a este marco. Afinal, as disposições legais admitem adaptações realizadas por territórios ultramarinos.

Portugal, país também influenciado pelo direito francês, enuncia o dever de criar uma rede pública que cubra as necessidades de toda a população. A liberdade de ensino, na moldura da laicidade, se traduz no ensino particular e cooperativo, reconhecido e “fiscalizado” pelo Estado. A legislação estatui, entre as responsabilidades do Estado, promover a democratização e a igualdade de oportunidades no acesso quanto no sucesso escolar. O ensino básico, universal, obrigatório e gratuito inclui expressamente a educação especial, além da formação profissional, o ensino recorrente de adultos e o ensino a distância. A educação extraescolar integra-se na perspectiva da educação permanente, que envolve da alfabetização ao preparo para o trabalho e a ocupação dos tempos livres. A formação continuada de professores constitui um direito. Ainda na igualdade, prevê-se a cobertura total ou parcial dos custos indiretos da educação obrigatória, com apoios alimentares, de transporte, de alojamento, prevenção de acidentes, seguro escolar e auxílios econômicos, seguindo o princípio da discriminação positiva.

O Chile, como a França, busca igualdade de resultados, devendo todos os alunos alcançar objetivos gerais e padrões de aprendizagem. Dentre os direitos dos alunos figuram a formação e o desenvolvimento integral; atenção adequada em suas necessidades educativas especiais; expressar sua opinião; estudar em ambiente tolerante e de respeito mútuo, respeito à sua integridade física e moral e respeito à liberdade pessoal e de consciência. Tais direitos objetivam também a segurança quanto às violências escolares. Do lado dos deveres, ressaltam-se: dispensar tratamento digno, respeitoso e não discriminatório; frequentar as aulas; estudar e esforçar-se pelo máximo desenvolvimento das suas capacidades; colaborar e cooperar para a melhoria da convivência escolar e cuidar da infraestrutura do estabelecimento. Isto permite incluir infrações como o vandalismo e a violência contra educadores. Os pais têm o direito de informação do rendimento acadêmico e processo educativo dos filhos e, ao mesmo tempo, têm o dever de participar do processo educativo nos âmbitos que lhes correspondam. Por sua vez, os profissionais têm direito a trabalhar num ambiente de tolerância e respeito mútuo, com o respeito à sua integridade física e moral. Devem

exercer sua função idônea e responsabilmente, orientar vocacionalmente os alunos, atualizar seus conhecimentos e avaliar-se periodicamente, dentre outros deveres.

A organização do sistema educativo veio do antigo regime militar e constitui motivo de protestos e oposição políticos, por alegadamente reiterar as diferenças sociais. Pelo prestígio social e abertura de oportunidades, o cume da pirâmide é ocupado pelo ensino particular pago; abaixo deste se situa o ensino estatal subvencionado, parcialmente pago pelos pais; na última camada vem o ensino estatal e gratuito. A educação especial ou diferenciada se declara como modalidade transversal nos diversos níveis. Estatuem-se a igualdade de oportunidades e a inclusão social das pessoas deficientes, visando à sua participação ativa e independente na vida social. Não se detectam explícitas declarações sobre a inclusividade. Outro tema é a educação intercultural bilíngue, dirigido a crianças, jovens e adultos, geralmente indígenas, na qual se ensinam e transmitem a língua, a cosmovisão e a história do seu povo de origem. A educação de adultos, na educação básica e média, pode ser presencial ou semipresencial.

Na Colômbia, a Constituição obriga todas as instituições educativas a estudarem a Constituição e terem instrução cívica. Esta ainda fixa a gratuidade da educação em estabelecimentos oficiais e estabelece a participação da comunidade educativa na direção das unidades educativas.

A legislação distingue entre a educação formal, não formal e informal. Na segunda as instituições podem oferecer programas para formação laboral em artes e ofícios, para formação académica e em matérias conducentes a níveis da educação formal. É, pois, uma das relativamente poucas legislações educacionais que explicita estas três alternativas. Na educação especial, manda os estabelecimentos organizarem ações pedagógicas e terapêuticas que proporcionem a sua integração académica e social. Na educação de adultos inclui a educação continuada e os meios para adquirir e facilitar o acesso aos diferentes níveis educacionais. Altamente relevante, ao contrário de numerosos países, é a faculdade de as instituições autorizadas reconhecerem e validarem conhecimentos, experiências e práticas, o que se aplicaria tanto à educação geral quanto profissional. A lei ainda dispõe sobre a etnoeducação, especialmente (mas não só) para grupos indígenas. A cargo dos municípios, será bilíngue, tendo como base a língua materna do grupo. De modo semelhante, a educação camponesa e rural inclui a educação formal, não formal e informal, com suas especificidades. Por fim, a educação para a “reabilitação social” inclui programas oferecidos a pessoas e grupos cujo comportamento exige processos educativos integrais.

A AVALIAÇÃO

Com as tendências da globalização, a avaliação, de natureza quantitativa, se tornou matéria legal (Carnoy, 2003), conforme as disposições sobre padrões e níveis de aproveitamento ou rendimento. Desse modo, a França estatui a avaliação da base comum, a ser tomada em conta na continuidade dos estudos. Correspondentemente, compete ao Estado a definição de vias formativas, programas nacionais, organização e conteúdo do ensino, assim como o controle e a avaliação das políticas, dentre outras competências. A Inspeção Geral da Educação e a Inspeção Geral/Regional de Académia,



além da Inspeção Geral da Administração da Educação e da Investigação (Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche) precedem as avaliações acadêmicas departamentais, regionais e nacionais transmitidas às respectivas comissões do Parlamento. O Alto Conselho Nacional de Avaliação Escolar, junto ao Ministério da Educação Nacional, é órgão encarregado de avaliar com independência a organização e os resultados do ensino escolar, bem como analisar a avaliação nacional e internacional. No ensino primário a avaliação serve para *mensurar* a progressão da avaliação das competências e conhecimentos de *cada* aluno, portanto, censitária e não amostral. A mesma lógica é incentivada no ensino secundário.

Por seu lado, a avaliação dos estabelecimentos públicos de caráter científico, cultural e profissional é assegurada pelo Alto Conselho Nacional da Pesquisa e do Ensino Superior. Portanto, como em muitos outros países, criou-se extensa e complexa burocracia da avaliação, suscetíveis tanto de dinamizar como de entravar o alcance dos seus objetivos e processos, ao constituírem uma teia de grupos de interesse.

Em Portugal a avaliação está a cargo da Inspeção Geral de Educação e Ciência, do Instituto de Avaliação Educacional e da Agência Portuguesa de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. O mencionado Instituto, planeja, coordena, valida, aplica e supervisiona os instrumentos de avaliação externa da aprendizagem. Exames Nacionais, ao fim do ensino secundário, servem ao acesso às instituições e cursos superiores, com isso hierarquizando-os intelectual e socialmente.

No Chile, desde a reforma descentralizadora e privatizadora do período militar, o Ministério da Educação mantém um sistema de avaliação periódica do cumprimento dos objetivos fundamentais e conteúdos mínimos, por meio de provas, na educação básica e no ensino médio. As instituições de ensino superior são acreditadas pelo Conselho Superior de Educação, relativamente independente do Ministério. O processo lhes concede progressiva autonomia. É dever legal do Estado manter e prover informação desagregada sobre qualidade, acesso e equidade. O Ministério da Educação, estatui ainda, velará pela avaliação contínua e periódica, com dados públicos da aprendizagem dos alunos e do desempenho dos estabelecimentos com base em padrões indicativos. Igualmente os profissionais da educação são avaliados. Com isso, similarmente à França e a Portugal, por meio dos dados públicos, os estabelecimentos se hierarquizam pelo aproveitamento dos alunos e pelo prestígio social. Os resultados, amplamente divulgados pela média, espelham claramente a divisão entre o ensino particular pago, o ensino particular subvencionado e o ensino público e gratuito, relacionada com o status socioeconômico dos estudantes e suas famílias (Zancajo, Bonal, & Verger, 2014).

Na Colômbia a lei também estabelece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação, para avaliar a qualidade do ensino; a aprendizagem dos alunos, por meio de testes padronizados em séries selecionadas), o desempenho dos docentes e docentes dirigentes, a eficácia de métodos, textos e materiais de aprendizagem, a organização administrativa das instituições e a eficiência da prestação do serviço. As instituições com resultados deficientes devem receber apoio, contudo, aquelas cujas deficiências se devam à negligência e/ou responsabilidades internas sofrem sanções. Nesse sentido, a avaliação institucional para os estabelecimentos é anual. Os professores, além desta última avaliação, cumprem um exame da sua área a cada seis anos. No caso dos professores dirigentes dos estabelecimentos particulares, cabe à respectiva Secretaria de Educação avaliá-los. A legislação também manda o Ministério da Educação Nacional desenvolver processo avaliativo da educação quanto à qualidade, adequada cobertura,



construção de planos com indicadores de gestão em temas de qualidade e a formulação de planos de melhoria, quando necessário. Os resultados públicos, como preveem os princípios de constituição de quase mercados educacionais, levam também a uma significativa competição e à conseqüente hierarquização dos estabelecimentos, dos departamentos e municípios. Também os exames padronizados para acesso ao ensino superior têm efeito semelhante, assim dispondo em hierarquia carreiras e instituições, não por acaso relacionadas ao status socioeconômico dos alunos e suas famílias. Na verdade, é lamentável informar que as carreiras de educação se situam nos níveis mais modestos de demanda e prestígio.

CATEGORIAS CONVERGENTES E DIVERGENTES

A partir das múltiplas leituras dos documentos selecionados, emergem várias categorias convergentes. Como herdeiros diretos e indiretos da Ilustração e da Revolução Francesa, a educação universal, obrigatória para determinados grupos etários, pública e gratuita surge como base do acesso, da qualidade e da igualdade. Outras categorias convergentes, no mesmo sentido, são: 1) a educação de adultos, tanto continuada como para aqueles que não tiveram acesso na idade própria; 2) a educação especial, para os alunos com necessidades especiais ou deficiências, sendo a inclusividade mandatória ou não; 3) a liberdade de ensino, com a possibilidade de escolas particulares e de várias formas de concertação com o Estado, em princípio visando àqueles que não podem pagar os custos da escolarização privada; 4) a laicidade do Estado e das escolas, com aceitação de escolas confessionais, nos termos da liberdade de ensino; 5) a educação pré-escolar, fundamentada nos conhecimentos das ciências da educação e nas necessidades sociais. Desse modo, os quatro países reconhecem que a educação (não a escolarização necessariamente) precisa começar cedo, ao contribuir para a escolarização básica. Cabe considerar, no caso, a relevância da função de guarda da pré-escola e da própria escola: os pais e a sociedade precisam de lugares onde crianças, adolescentes e jovens possam ficar em grupo, sob controle externo, para serem cuidados e/ou educados.

Quanto aos fins, embora com conceitos e redações diversas, os países em tela se apoiam num triângulo finalístico: o desenvolvimento da personalidade, a inserção na vida social e profissional e o exercício da cidadania. Em outros termos, 1) o desenvolvimento individual, a reconhecer as diferenças entre pessoas; 2) a participação na vida social e profissional, isto é, a socialização, incluindo o preparo à participação na economia, e 3) o exercício da cidadania, a saber, a participação na vida política, no quadro do Estado democrático de Direito. Estabelece-se o dinamismo entre os três vértices do triângulo, evitando, pois, o realismo sociológico, isto é, a consideração da sociedade como ente ontologicamente substante, isto é, que tem vida em si mesmo. Destacar o indivíduo no vértice superior, implica considerar as diferenças individuais, os métodos educativos tanto individualizados quanto socializados, bem como a possibilidade de elaborar e cumprir planos individuais de estudo, entre outras alternativas. Da mesma forma, ramos especializados da educação, como de adultos, especial e outros, brotam como desdobramentos de um tronco comum, capazes de proporcionar maiores acesso e



igualdade. A educação a distância aparece para complementar e flexibilizar as atividades exercidas no bojo da educação, não como substituta daquela educação escolar.

Outra categoria comum é a devolução pelo poder central de tarefas, serviços e missões aos poderes locais e intermediários, entre outros motivos, porque se situam mais próximo dos cidadãos. No Estado unitário, o poder central se arroga as funções de fixar requisitos e padrões e avaliar o desempenho de vários atores, a começar pelo dos estudantes, de certo modo o perfil do Estado avaliador. Certamente a descentralização, melhor dizendo, desconcentração não se faz sem contradições nos Estados unitários. Esta é outra categoria convergente: a legislação dos quatro países inclui a preocupação com a qualidade da aprendizagem por meio de duas providências básicas: a fixação de padrões e a avaliação compulsória. Esta última, em sua ampla escala, se realiza por meio de testes padronizados, aliados ou não a questões abertas, quer para diagnóstico, quer para aprovação dos estudantes em certos níveis, usualmente os mais altos da educação básica.

No que concerne às categorias divergentes, várias, de modo seletivo, merecem salientar-se. Na França, a escola republicana de matrícula obrigatória apresenta outras alternativas, como o estudo em casa, a cargo dos pais, responsáveis ou a quem eles deleguem. Dependendo das interpretações, até a educação informal será viável, equivalendo aos processos anglo-saxônicos de *home schooling* e *unschooling*. A formação geral comum se enfatiza nas leis francesas e portuguesas, isto é, a preocupação com o ideal democrático de uma educação comum como base para todos. A educação e a orientação da sexualidade é formalmente referida pela Colômbia e França. No Chile, a Constituição e a Lei Orgânica Constitucional de Ensino já foram revistas diversas vezes, no processo dinâmico da redemocratização do país, visto que ambas foram baixadas pelo governo militar. Frisa-se, apesar de contínuos protestos políticos, em especial estudantis, a manutenção da estratificação de oportunidades educacionais pela privatização e descentralização, ou melhor, desconcentração. As leis reformadas preocupam-se com os direitos e deveres dos pais, responsáveis e alunos e com a paz nas escolas. Leitura atenta permite observar que a enunciação dos deveres pode levar tanto à definição de infrações para os alunos, como até à criminalização. Em face dos relativamente elevados casos de violências nas escolas, a Lei nº 20.536, de 17-09-2011, dá lugar a sanções disciplinares e a processos administrativos (Chile, 2011). Portugal, por meio da Lei nº 51/2012, de 5 de setembro, criou o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, mas não criminalizou os atos de violência, como o *bullying*. Por sua vez, em França menciona-se a Circulaire N° 2006-125 de 16-8-2006, “Prévention et lutte contre la violence en milieu scolaire” e outros regulamentos.

A Colômbia, por seu lado, em face da emergência de problemas similares, como em outros países do mundo, criou o Sistema Nacional de Convivência Escolar e Formação para o Exercício de Direitos Humanos, a Educação para a Sexualidade e a Prevenção e Mitigação da Violência Escolar. A França, por sua vez, atribui a missão de informação sobre violência e educação da sexualidade da escola primária ao liceu.

O Chile e a Colômbia, com significativas populações indígenas e outras minorias étnicas, dispuseram sobre o bilinguismo e sobre o biculturalismo. A Colômbia distingue entre a educação formal, não formal e informal, inclusive com os propósitos de aproveitamento de experiências prévias e de educação continuada. Igualmente, a França situa a educação permanente como obrigação nacional e parte das missões dos

estabelecimentos educativos. Portugal, por fim, define a educação extraescolar, incorporando nesta a educação permanente e remediativa.

Por sua vez, Portugal contempla a realidade, em que, além da relativamente alta retenção de alunos do ensino básico ao secundário, o nível socioeconômico de uma parte dos domicílios pode não ter possibilidades de arcar com os custos indiretos, como transporte, alimentação, alojamento e outros. O direito ao acesso e sucesso escolares e a ação social escolar, nos estabelecimentos públicos, particulares e cooperativos, são as alternativas legais. A ação segue o princípio da discriminação positiva e aloca-se sobretudo com base no escalonamento de renda do agregado familiar. Neste sentido, o ponto de partida é a Constituição, ao estatuir que os pais têm o direito e o dever de educação e manutenção dos filhos, ao passo que ao Estado cabe a proteção da família e a cooperação com os pais na educação dos filhos. A redação da Lei de Bases do Sistema Educativo (nº 46/86, de 14 de Outubro) contém concepções educativas avançadas, a exemplo dos objetivos do ensino básico, no sentido de assegurar a inter-relação entre o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, as culturas escolar e do cotidiano. Como notado antes, também ela criou uma etapa transicional entre os três níveis do ensino básico, com o segundo ciclo organizado em áreas interdisciplinares.

CONCLUSÕES

Este trabalho tem limitações em vários aspetos: primeiro, a comparação interpaíses teve que ser restrita a um número de países limitado, o que torna a comparação exequível mas ao mesmo tempo pouco representativa. Segundo, e apesar de um esforço para abstrair-se do quadro cultural e nacional de cada tipo de normas jurídicas, os investigadores não deixam de refletir e analisar a partir das categorias mentais em que se inserem. Assim, o trabalho é marcado por uma visão algo legislativa dos problemas, deixando de lado aspetos que podiam ter sido relevantes, como a análise da jurisprudência. Terceiro, falta provavelmente neste trabalho um ingrediente que, por constrangimentos de espaço, não foi incluído de modo suficiente: a análise dos processos, das dinâmicas de produção das normas jurídicas. Apesar destas limitações, este trabalho de comparação permitiu sublinharem questões importantes sobre a relevância do direito à educação.

Nas antinomias do mundo de hoje, como mundialização *versus* identidade, civilizações *versus* culturas, certezas e incertezas, as forças centrípetas de um direito dos direitos e as forças centrífugas das diferenças temporais e espaciais, que se divisa a partir destas comparações? Primeiro, o direito à educação se torna cada vez mais universal amplo e qualificado, a incluir expressamente grupos populacionais especiais. Não bastam as vagas, mas a qualidade e a igualdade. A escolaridade tende a alongar-se, bem como frequentemente o tronco comum, a exemplo da incorporação do *collège*, na França. Em tal sentido, mais uma vez se verifica que a educação gera a sua própria demanda, como fator e consequência da inflação educacional, ou seja, quanto maior o número de diplomados, menos os diplomas tendem a valer (Gomes, 2012).

Segundo, as forças centrífugas se manifestam nos contextos histórico-sociais de cada país e nas diferenças intra países. É como se à frente do palco se destacasse um conjunto



de valores e princípios centrípetos, consensuais, em espraiamento pelo mundo. Todavia, na largura e profundidade do palco, até ao seu fundo, se delinea o enraizamento histórico-social dos direitos, numerosos e concretos. Convergências e divergências em interação refletem a imanência e a transcendência das contribuições culturais e civilizatórias. Cada família de Direito, cada organização de Estado e o desenvolvimento da educação se combinam numa diversificada paleta de cores, com as suas nuances ora tumultuosas, ora harmônicas. Destacam-se semelhanças e diferenças impelidas pela crescente interdependência num mundo cada vez menor.

Terceiro, na coexistência entre o comum e o diverso, as leis se preocupam com uma base formativa e informativa, para todos os cidadãos. A partir do tronco comum abrem-se ramos diversificados, com base nos componentes da paisagem social, a aproximar os fatos jurídicos dos sociais. Recorda-se Durkheim (2013), nos albores da sociologia da educação, a identificar as demandas da “sociedade política” como um todo e as do “meio especial” a que o educando “se destina”. Sua perspectiva é a do sociólogo do consenso, sem analisar as contradições entre uma e outro, nem por que surgem. Embora vivesse numa sociedade urbano-industrial, que busca explicar, como que congela, em certo instante, esta realidade. Apesar disso, leis ainda abordam estas diferenças, agora no sentido da democracia e da igualdade.

Em meio às contradições entre a igualdade formal e a igualdade fática, reitera-se a sutileza do deslocamento dos pesos ao longo das réguas da balança. Avanços e recuos têm ritmos e extensões maiores ou menores. Ao menos três questões surgem deste trabalho: primeiro, quais as convergências e afastamentos entre os Estados unitários e federados, no âmbito da família romano-germânica e desta com outras famílias do Direito; segundo, quais as discrepâncias entre os direitos formais e fáticos à educação?; terceiro, a necessidade de jamais perder de vista que diversidades e contradições são profícuas, no sentido de concretizar o fato jurídico no fato social quando as antinomias são superadas. Na interação entre singularidades e pluralidades, a partir dos direitos do homem torna-se possível imaginar um “direito dos direitos”, “[C]omo nuvens que, levadas por um mesmo sopro, se ordenassem aos poucos guardando seu ritmo próprio, suas formas próprias” (Delmas-Marty, 2004, p. 306). Estamos de fato a trilhar este caminho?

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C., & CARVALHO, J. (2015). *Introdução ao Direito Comparado*. 3ª ed. Coimbra: Almedina.
- BEÇAK, R. (2015). Estado de Direito, formas de Estado e Constituição. *Paradigmas*, 24(2), 119-134.
- BODINEAU, P., & VERPEAU, M. (2016). *Histoire constitutionnelle de France*. Paris: Presses Universitaires de France.
- BOTELHO, C. (2013). A história faz a Constituição ou a Constituição faz a história? – Reflexões sobre a história constitucional portuguesa. *Revista do Instituto de Direito Brasileiro*, 2(1), 229-247.



- BOUSCAREN, C., GREENSTEIN, R., COSDAHI, A., & JACOB, J. (1993). *Les bases du droit anglais, textes, vocabulaire et exercices*, Paris: Ophrys.
- BRAY, M., ADAMSON, B., & MASON, M. (2015). Introdução. In M. BRAY, B. ADAMSON & M. MASON (Eds.), *Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos* (pp. 27-43). Brasília: Liber Livro, Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, Universidade Católica de Brasília.
- CARNOY, M. (2003). *Mundialização e reforma da educação: que os planejadores devem saber*. Brasília: UNESCO.
- CASQUEIRA CARDOSO, J. (2004). As vantagens da comparação jurídica de sistemas. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 1, 145-150.
- DELMAS-MARTY, M. (2004). *Por um direito comum*. São Paulo: Martins Fontes.
- DURKHEIM, É. (2013). *Educação e sociologia*. Petrópolis: Vozes.
- FERREYRA, R. (2016). El principio de subordinación como fundamento del Estado constitucional. Su regulación en Argentina, Brasil, Colombia, Ecuador y México. *Revista de Derecho Político*, 95, 247-290.
- FROMONT, M. (1998). *Grands systèmes de droit étrangers*. 3. ed. Paris: Dalloz.
- FURTER, P. (1977). *The planner and lifelong education*. Paris: UNESCO.
- GINSBURG, T. (2014). ¿Fruto de la parra envenenada? Algunas observaciones comparadas sobre la Constitución Chilena. *Estudios Públicos*, 133, 1-36.
- HURTADO, M. (2006). Proceso de reforma constitucional y resolución de conflictos en Colombia: el Frente Nacional de 1957 y la Constituyente de 1991. *Revista de Estudios Sociales*, 23, 97-104.
- GOMES, C. (2000). *From Declared to Practiced Values: Transforming into actions the principles approved by the United Nations and UNESCO for school projects and educational policies*. Brasília: UNESCO - Rio de Janeiro State Government.
- GOMES, C. (2012). *A educação em novas perspectivas sociológicas*. 4ª edição revista. Rio de Janeiro: Gen / São Paulo: EPU.
- GUTIERREZ, L., & KAHN, P. (2016). *Le plan Langevin-Wallon: histoire et actualité d'une réforme de l'enseignement*. Nancy: Éds. Universitaires de Lorraine.
- LEGRAND, P. (1999). *Le droit comparé*. Paris: Presses Universitaires de France.
- MUSEMBI, C. (2017). Legal rights as instruments for challenging inequalities. UNESCO. In International Social Science Council (Ed.), *World Social Science Report: 2016, Challenging inequalities: pathways to a just world* (pp. 225-228). Paris: UNESCO Publishing.
- SACCO, R. (1991). *La comparaison juridique au service de la connaissance du droit*. Paris: Economica.
- SEROUSSI, R. (2011). *Introduction aux droits anglais et américain*. Paris: Dunod.



- UNDP (2016). *Human Development Report 2016*, valores de 2015. Retirado de: http://hdr.undp.org/sites/default/files/2016_human_development_report.pdf
- UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Brasília: UNESCO.
- WALD, A. (2000). Le droit comparée au Brésil. In X. BLANC-LOUVAN (Ed.), *L'avenir du droit comparé: un défi pour les juristes du nouveau millenaire* (pp. 65-104). Paris: Société Législation Comparée.
- WEBER, A. (1980). *Historia de la cultura*. 4ª ed. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- ZANCAJO, A., BONAL, X., & VERGER, A. (2014). Mercados educativos y segmentación de la oferta escolar: efectos sobre las desigualdades educativas en Chile. *Tempora*, 17, 11-30.

LEGISLAÇÃO SELECIONADA

- CHILE (2005). *Decreto 100, 17 de septiembre de 2005. Fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la Constitución Política de la República de Chile*. Retirado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302>.
- CHILE (2009). *Ley General de Educación (Nº 20.370, 12 de septiembre de 2009). Texto refundido*. Retirado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>.
- CHILE (2010). *Ley Núm. 20.422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. Retirado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>.
- CHILE (2011). *Ley núm 20.536, 17.09.2011*. Retirado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1030087>.
- COLÔMBIA (2005). República de Colombia. Constitución de 1991 con reformas hasta 2005. *Georgetown University. Center for Latin American Studies. Political Databases of Americas*. Retirado de: <http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/col91.html>
- COLÔMBIA (2013). Ley No. 1620 del 15 de marzo de 2013, “por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar”. Retirado de: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>
- COLÔMBIA (2014). Ley No. 1740, del 23 de diciembre de 2014, “por la cual se desarrolla parcialmente el artículo 67 y los numerales 21, 22 y 26 del artículo 189 de la Constitución Política, se regula la inspección y vigilancia de la educación superior, se modifica parcialmente la Ley 30 de 1992 y se dictan otras disposiciones”. Retirado de: http://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/articles-350383_Ley_1740_2014.pdf



- COLÔMBIA (2017). *Ley 115 de 1994 (febrero 8). Texto revisado hasta el 21 de junio de 2017.*
Retirado de: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- FRANÇA (2017). *Constitution du 4 octobre 1958: Version consolidée au 12 juillet 2017.*
Retirado de: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006071194>
- FRANÇA (2016). *Code de l'Éducation.* Retirado de: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?idSectionTA=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20161101>
- FRANÇA (2006). *Circulaire N° 2006-125 de 16-8-2006.* Retirado de: <http://cpe-nc.org/textes/partenaires/comite%20education%20a%20la%20sante%20et%20a%20la%20citoyennete.pdf>
- PORTUGAL (2005). *Constituição da República Portuguesa: VII Revisão Constitucional [2005].*
Retirado de: <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf>
- PORTUGAL (2009). *Decreto-Lei N° 85/2009, de 27 de Agosto (regulamenta dispositivo da Lei de Bases. Diário da República Eletrónico.* Retirado de: <https://dre.pt/application/file/a/604564>
- PORTUGAL (2012). *Lei nº 5/2012, de 5 de Setembro. Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar... Diário da República, 1.ª série, N.º 172, 5 de setembro de 2012 (pp. 5103-5019).* Retirado de: http://www.portugal.gov.pt/media/703343/20120905_mec_estatuto_aluno.pdf
- PORTUGAL (2017). *Lei de Bases do Sistema Educativo: versão consolidada em 12 jul. 2017. Diário da República Eletrónico.* Retirado de: <https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/70328402/201707121910/exportPdf/maximized/1/cacheLevelPage?rp=indice>

*

Received: January 20, 2018

Final version received: February 26, 2018

Published online: February 28, 2018



NOTES ON CONTRIBUTORS

AZUCENA OCHOA CERVANTES es licenciada en educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Maestra y Doctora en Psicología Educativa por la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Becaria del CONACYT para estudios posdoctorales, mismos que realizó en la Universidad de Alicante (España). Se desempeña como docente de tiempo completo de la Facultad de Psicología de la UAQ, donde participa en la Licenciatura en Psicología Educativa y en la Maestría en Educación para la Ciudadanía. Es responsable del Observatorio de la Convivencia Escolar (OCE) de la UAQ, miembro de la Cátedra UNESCO de la Juventud, Educación y Sociedad y Presidenta de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. Su investigación se dirige al estudio de la convivencia escolar a través de la promoción de la participación infantil en educación básica. Cuenta con el reconocimiento de Investigadora Nacional nivel 1 por el CONACYT.

CANDIDO ALBERTO GOMES, Ph. D. em Educação pela University of California, Los Angeles, é consultor sênior em políticas educacionais. Publicou mais de 300 trabalhos acadêmicos em diversos idiomas. Foi assessor legislativo concursado do Senado Federal e da Assembleia Constituinte, Brasil. Tem prestado consultoria a diversas organizações nacionais e internacionais, em especial à UNESCO. No campo das associações acadêmicas, foi presidente do Comitê de Pesquisa do Conselho Mundial das Sociedades de Educação Comparada e da Sociedade Brasileira de Educação Comparada.

CARLOS RODRIGUES, formado em Informática de Gestão, iniciou o seu percurso profissional na área da Indústria, nos serviços administrativos e sistemas de informação. Foi responsável da Direção de sistemas de informação, e posteriormente de Organização, *compliance* e controlo interno de empresa no sector financeiro. Foi igualmente consultor e formador, especialista em assistência operacional em planeamento, organização, controlo e informação. Especializou-se na criação de projetos no âmbito da cooperação para o desenvolvimento. Após uma formação superior complementar em Ciência Política e Relações Internacionais na Universidade Fernando Pessoa, é atualmente Mestrando em Ação Humanitária, Cooperação e Desenvolvimento na mesma instituição.

CARLOS VILAR ESTÊVÃO é professor catedrático desde 2006. Leciona unidades curriculares da área de Ciências Sociais da Educação. Publicou mais de 140 trabalhos científicos. Participou em projetos de pesquisa financiados interna e externamente e na avaliação de projetos. Proferiu mais de 50 conferências no país e no estrangeiro, participando, ainda, num número elevado de mesas e painéis. Integrou comissões organizadoras e científicas de eventos internacionais. Orientou projetos de pós-doutoramento, de doutoramento e de mestrado. Participou numa centena de júris de provas académicas em várias universidades. Foi membro fundador do Movimento por um Mundo Melhor. Criou o Núcleo de Educação para os Direitos Humanos do IE da Universidade do Minho.

ESTELA M. MIRANDA es Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba(UNC), Docente-Investigadora I, Directora del Grupo de Investigación “Estudios sobre políticas educativas” (G/EPE) (IDH-CIFFYH-UNC), Coordinadora del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur (NEIES-Mercosur), Editora de la Revista Digital “Integración y Conocimiento” (NEIES-Mercosur), Miembro del Comité Académico de



Doctorado en Ciencias de la Educación (2013-2019), Directora del Doctorado en Ciencias de la Educación (2002-2013)(FFYH-UNC). Ha coordinado proyectos internacionales para la formación de postgrado [Proyecto Erasmus Mundus-MoE (Argentina-Europa) (2010-14)] y dos proyectos de Doctorados Asociados entre la Universidad Nacional de Córdoba y universidades estatales y federales de Brasil (2007-2015). Autora de libros y artículos en revistas científicas sobre políticas educativas, con énfasis en educación secundaria y superior universitaria.

FELICIA VÁSQUEZ BRAVO es Doctora en Psicología Educativa por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa por el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV/IPN. Licenciada en Pedagogía por la UNAM. Profesora- investigadora. Actualmente imparte clases en maestría y licenciatura en las Facultades de Psicología y Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro. Ha ejercido la docencia a nivel medio superior (secundaria, preparatoria). Actualmente se encuentra desarrollando proyectos relacionados con Historia, Educación y Ciudadanía. Miembro de la Cátedra UNESCO de Juventud, Educación y Sociedad y de la Red de Enseñanza y Difusión de la Historia.

FIDÈLE MUTWARASIBO is a social entrepreneur and a public academic. He is a Visiting Research Fellow at the Centre for Voluntary Sector Leadership, Open University and a Member of the Irish Human Rights and Equality Commission. He is Founder and Principal Consultant at DILEAS Consulting, a consultancy service specialising in human rights, equality, immigration, integration, diversity, community development, community organising, research, advocacy and programme management. Fidèle is a firm believer in lifelong learning. He has qualifications in a variety of disciplines and has worked in a number of sectors, including education and development.

JOÃO CASQUEIRA CARDOSO é doutorado em Ciências Jurídicas pelo Instituto Universitário Europeu de Florença. É atualmente investigador integrado no Centro de Estudos da População, Economia e Sociedade. É professor associado na Universidade Fernando Pessoa desde 2001, e Leitor na Cátedra UNESCO 812 (Juventude, Educação e Sociedade) na Universidade Católica de Brasília desde 2008. Trabalhou como perito para várias organizações internacionais, e em particular no Conselho da Europa (Estrasburgo) e na Direção de Estudos do Secretariado Geral do Parlamento Europeu. É membro do Senado da Euro-Mediterranean University (EMUNI).

JOAQUIM FILIPE PERES DE CASTRO graduated in Social and Work Psychology. He completed a Professional Master in Psychological Coaching and Psychotherapy at Instituto de Psicologia Aplicada e Formação. Between 2004 and 2011, he worked as a psychotherapist. In 2008, he completed a Master in *Community Health Psychology* at the Universidade Fernando Pessoa. In 2014, he completed doctoral studies in *Social Sciences*, with expertise in Cross-Cultural Psychology, at the same university, under the supervision of Professor Floyd Rudmin and Professor Milton Madeira. His research focuses in mixed method, migrations, acculturation (as a learning process), cultural fusion, ethnic identity, and also indigenous peoples, epidemiology, and the Anthropocene.

JOSÉ JUAN SALINAS DE LA VEGA es Licenciado en Filosofía y Maestro en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Querétaro. Se ha desempeñado como profesor en educación media superior y superior. A la fecha colabora en varios programas de la Universidad Autónoma de Querétaro y de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Querétaro. Es



colaborador del Observatorio de la Convivencia Escolar de la Universidad Autónoma de Querétaro y miembro de la Cátedra Unesco Juventud, Educación y Sociedad de la Universidad Católica de Brasilia, Brasil. Ha desarrollado investigación en los campos de convivencia escolar y de derechos humanos.

LUIS MANUEL PÉREZ GALVÁN es licenciado en Derecho, Licenciado en Psicología Área Educativa y Maestro en Educación para la Ciudadanía por la Universidad Autónoma de Querétaro. Ha realizado estancias de investigación en la Universidad San Sebastián, Chile y con el Grupo de Investigación en Educación Moral en la Universitat de Barcelona, España. Es especialista en proyectos de Aprendizaje-Servicio por el CLAYSS de Argentina. Actualmente es miembro del Observatorio de la Convivencia Escolar-UAQ y docente en las Facultades de Filosofía y Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro en donde coordina los proyectos de Aprendizaje-Servicio y la Maestría en Educación para la Ciudadanía.

LUÍS SANTOS é Professor Auxiliar na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, Doutor em Psicologia pela Universidade do Minho, Licenciado em Psicologia e Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde pelo Instituto Universitário da Maia, Mestre em Psicologia Social e das Organizações pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa e Licenciado em Serviço Social pelo Instituto Superior de Serviço Social do Porto. Os seus principais interesses de Investigação são os seguintes: Género, Sexualidades e Saúde. É autor de diversas publicações nacionais e internacionais.

UMA A. SEGAL, Ph.D., is Professor in the School of Social Work and a Fellow in International Studies and Programs at the University of Missouri – St. Louis, USA. Her research focuses on immigrant and refugee integration in global perspective, and she has conducted studies on cross-national comparisons of migration in Bulgaria, Greece, Japan, and the USA. Professor Segal has been an invited speaker in several Asian and European countries, and her research has also taken her to Brazil, India, Russia, and the United Kingdom. She is currently serving a three-year term as a Fulbright Specialist on migration.

VERÔNICA COUTO DOS SANTOS é advogada formada pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. Teve experiência na Defensoria Pública do Estado de São Paulo, no apoio a pessoas desfavorecidas. Participou nas atividades do “Pé Na Escola”, projeto educacional que visa conectar Direito e Educação. Participou nos projetos Change the World United Nations e National Model United Nations, em Nova Iorque. É atualmente mestranda em Ação Humanitária, Cooperação e Desenvolvimento na Universidade Fernando Pessoa.



SUBMISSION GUIDELINES

PUBLICATION FREQUENCY

The Journal is published every four months: February, June and October.

Each number will focus on a specific theme. Along with the articles, the journal will include other research materials such as case-study reports, experiences and inquiries, conceptual and methodological discussions, on-going research papers and book reviews.

SUBMISSION

Authors are requested to submit their papers electronically by our website <http://revistas.rcaap.pt/sisyphus>.

SUBMISSION DECLARATION

Sisyphus – Journal of Education only publishes original articles, explicitly on the strict condition that they have not been published already, nor are they under consideration for publication elsewhere (excluding abstracts or writings extracted from conferences or theses). Articles must be approved by all authors in order to be published.

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

Review criteria

All submitted articles must be rigorous, technically precise, and should put forward a progressive perspective in relation to the state of the art. They should also elucidate and circumscribe the significance of the subject matter, as well as the conceptual and methodological orientations; the research enquiry; the revision of the correlative and most relevant publications on the subject; and the presentation of all results and conclusions. The manuscripts must be essentially problematical; that is, they should draw research vectors that open up new theoretical paths while suggesting methods to deal with intrinsic interrogations. They must also add new perspectives to current writings.

In order to be published, the articles must focus on issues that can resonate with an international audience, which is why they should promote and be engaged in wide-ranging issues and debates that can be inscribed within a non-local agenda.

Language and use of language

Articles must be written in English (U.K.), French, Spanish or Portuguese. National, colloquial terms and idiomatic expressions should be avoided. Non-discriminatory language is mandatory for all manuscripts: any words or expressions conveying social prejudices are to be avoided.

Articles

Length: Articles submitted should not exceed 10,000 words.

Abstract: An abstract containing between 100 and 150 words is required for all submitted papers. It must synthesize the article's main query, its results and conclusions.

Key words: Each article should have 3 to 5 key words.

Use of word-processing software

The document format should be compatible with Microsoft Word, in any of its versions.

References

All submitted articles must follow APA Style, 6th edition. For detailed information, please see the Publication Manual of the American Psychological Association, 6th edition (www.apastyle.org).



O DIREITO À EDUCAÇÃO

JOÃO CASQUEIRA CARDOSO
& CANDIDO ALBERTO GOMES

INTRODUZINDO O DIREITO À EDUCAÇÃO

Edited by João Casqueira Cardoso & Candido Alberto Gomes

DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE DESASSOSSEGO

Carlos Vilar Estêvão

LE DROIT À L'ÉDUCATION: PANORAMA MONDIAL

João Casqueira Cardoso

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN VISTO POR LAS NIÑAS, NIÑOS
Y ADOLESCENTES: ESTUDIO DE CASO EN QUERÉTARO, MÉXICO

Azucena Ochoa Cervantes, Luis Manuel Pérez Galván,
José Juan Salinas de la Vega & Felicia Vázquez Bravo

LINGUAGEM, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: PELA MÃO DE EDDY
BELLEGUEULE

Luis Santos

EL DERECHO A LA UNIVERSIDAD EN ARGENTINA:
UNA MIRADA DESDE LA IGUALDAD Y EL RECONOCIMIENTO DEL OTRO

Estela M. Miranda

LIFELONG EDUCATION ON PORTUGUESE EMIGRANTS AND THEIR
ACCULTURATION

Joaquim Filipe Peres de Castro

EDUCATION AND MIGRANTS: A VIEW FROM THE UNITED STATES
OF AMERICA

Uma A. Segal

THE RIGHT TO EDUCATION IN EAST AFRICA: LESSONS LEARNT FROM
PERSONAL EXPERIENCE IN EDUCATION IN RWANDA AND KENYA
IN THE 1970s-80s

Fidèle Mutwarasibo

O DIREITO À EDUCAÇÃO: COMPARAÇÃO INTERPAÍSES

Candido Aberto Gomes, João Casqueira Cardoso,
Verônica Couto dos Santos & Carlos Rodrigues

ISSN: 2182-9640

