

Globalizacija: dekonstruiranje njene izobraževalne agende²

¹ Dr. Sadgopal je profesor vzgoje in izobraževanja na Univerza v Delhiju ter častni član Nehrujevega spominskega muzeja in knjižnice.

² Objavljeno v Kumar, R., Sethi, A. in Sikka, S. (ur.) (2005): *School, Society, Nation: Popular Essays in Education*. New Delhi: Orient Longman.

Pričujoča faza globalizacije predstavlja krizo kapitalizma in to ni prav nov fenomen. Ko gre za brezobziren lov za globalnimi trgi ter prevlado nad naravnimi viri in sredstvi preživetja, je globalizacija podobna kolonializmu. Na začetni poskus kolonialnega osvajanja, ki so ga krepili prek trgovine, elite iz višje kaste, veleposestnikov in kraljevega sodišča, spominjajo tudi metodologije in strategije globalizacije. S sistemskim prevzemanjem indijskih podjetij

(kljub vse bolj imperialističnim težnjam samih podjetij) poskuša vplivati na nacionalne politike, kot tudi na državne uslužbence, politične voditelje in izobražene elite. Mednarodni denarni sklad (IMF), Svetovna banka, Svetovna trgovinska organizacija (WTO), Splošni sporazum o trgovini s storitvami (GATS), Svetovni gospodarski forum, G-8 ter celotni spekter multilateralnih in transnacionalnih sporazumov predstavljajo nove strukture, ki so nastale z namenom, da bi v okviru svetovnega gospodarstva stisnile oklep globalnega kapitala ter povečale tržno poslovanje v vseh sferah človekovega delovanja in zavedanja vključno z izobraževanjem in kulturo. Nevladne organizacije, vojska svetovalcev in *ekspertov* globalizirane dobe so postale skoraj prostovoljni mešetarji, ki zakrivajo nevaren obraz globalizacije ter ga predstavljajo prek *humaniziranega* besedišča.

Razsežnosti globalizacije so se v zadnjih desetletjih še povečale – s širjenjem dostopa do novih trgov za vojaško industrijo, informacijsko in komunikacijsko tehnologijo, biotehnologijo ter nadzora nad zalogami nafte, gozda in vode. To najbolj razvidno dokazujeta povečevanje militarizacije (kombinirane s hladnostjo fašizma) gospodarsko močnih držav in neizpolnjevanje mednarodnih obljub, ki so jih dale državam v razvoju glede klimatskih sprememb, kmetijskega razvoja, varovanja biotske raznovrstnosti in trajnostnega razvoja. Nedavna invazija na Irak, ki so jo izvedle ZDA in Velika Britanija, ter vsiljevanje tujega političnega reda sta povsem razgalila imperialistično razsežnost globalizacije. Za to delovanje je značilna prefinjena manipulacija z besediščem o demokraciji, humanosti in miru, z Gramscijevim jezikom »doseči privolitev« zatiranih skupnosti in srednjega razreda ne le na Bližnjem vzhodu ter znotraj ZDA in Velike Britanije, temveč tudi globalno.

Celotna operacija je poskušala ohraniti demokratično zunanost in iskati moralna opravičila za pohod globalnega kapitalističnega imperializma. Vprašamo pa se lahko, ali ni bil resnični učinek izobraževanja v globaliziranem gospodarstvu zgrajen na način, da bi od prihodnjih generacij »dosegel privolitev« v tržno ideologijo.

Politični okvir in neoliberalna intervencija

Da bi doumeli dinamike, prek katerih deluje neoliberalna agenda v indijskem sektorju osnovnošolskega izobraževanja, se moramo opreti na dva niza politično sorodnih dokumentov: prvi je nacionalen in drugi mednarodni. Najprej, Nacionalna politika o izobraževanju (NPI-1986) in njen spremljevalni dokument Akcijski program (APR-1986) sta bila potrjena v parlamentu leta 1986. Leta 1992 sta bila v parlamentu ponovno pregledana in popravljena. Danes sta znana kot končna izdelka NPI-1986 (modificiran leta 1992) oziroma APR-1992. Druga je Svetovna deklaracija o izobraževanju za vse skupaj s spremljevalnim dokumentom Okvir za akcijo, kar je bilo sprejeto na svetovni konferenci *Izobraževanje za vse (IZV): Srečanje s temeljnimi izobraževalnimi potrebami*, ki je bila marca 1990 v mestu Jomtien na Tajskem (to se najpogosteje imenuje jomtienska deklaracija in jomtienski okvir).

Konferenco v Jomtienu so sklicali Razvojni program Združenih narodov, UNESCO, UNICEF in Svetovna banka. Te mednarodne agencije so nadaljevale organiziranje konferenc tako na regionalnih kot globalnih ravneh.³ Dekadna etapa konference iz Jomtiena se je iztekla v Dakarju, v Senegalu aprila 2000, kjer so različni narodi ocenili doseg ciljev IZV iz jomtienske deklaracije. Podobno kot je jomtienska deklaracija upravljala izobraževalne načrte v mnogih državah skozi devetdeseta leta 20. stoletja, je postal dakarski Okvir za akcijo (World Economic Forum, 2000) nova politična usmeritev v mednarodnem kaŕipotu za prvih petnajst let 21. stoletja.⁴

Spomniti moramo, da je bila nova gospodarska politika, ki je prvenstveno obravnavala tržne sile in *integriranje* Indije v globalno gospodarsko ureditev, prvič objavljena julija 1991. Politični in gospodarski okvir, s katerim so izobraževalni sektor podredili globalnim silam, pa šele po tem, ko sta Mednarodni gospodarski sklad ter Svetovna banka indijsko vlado *prepričala*, da sprejme spojena koncepta *strukturne prilagoditve* ter *mrežo socialne varnosti*. To je dalo slutiti, da bo vlada kot del programa strukturne prilagoditve krepko skrčila javno porabo v socialnih sektorjih, kot so zdravstvo, izobraževanje in socialna blaginja. Ker pa sta Mednarodni denarni sklad in Svetovna banka hitro spoznala, da lahko takšno krčenje sproŕi številne socialno-politične pritiske, sta *ponudila* imenovanje Mreže socialne varnosti, in sicer tako, da sta pod določenimi pogoji in za določeno ceno povečala posojila za socialni sektor. Jomtienska konferenca je položila temelje arhitekturi interveniranja mednarodnih investicijskih agencij v nacionalni izobraževalni sistem.

Postjomtienska faza: politika redčenja in pohabljanja

Jomtienski konferenci je uspel temeljni obrat v indijski zgodovini izobraževanja, na kar sem prvič opozoril novembra 1994 (GOI, 1994). Indijska vlada je namreč prenaŕljeno podprla jomtiensko deklaracijo, brez da bi se s parlamentom vsaj posvetovala o ustavnih in političnih

³ Na primer, ena od naslednjih konferenc IZV je bila namenjena devetim državam z največjim številom prebivalstva. Te konference v Novem Delhiju leta 1993 so se tako udeležile države Bangladeš, Brazilija, Kitajska, Egipt, Indija, Indonezija, Mehika, Nigerija in Pakistan – kar so poimenovali 1-9 države. Ta skupina se je ponovno srečala v Kairu decembra 2003.

⁴ Kot del Dakarskega okvira za akcijo UNESCO redno preverja napredek, ki ga doseže vsaka od držav glede na cilje iz Dakarja, ter letno izdaja 'IZV Poročilo globalnega monitoringa' (EFA Global Monitoring Report).

⁵ Do zunanjega financiranja osnovnošolskega izobraževanja v državah Andhra Pradeš (APPEP) in Bihar (BEP), ki je sledilo jomtienski deklaraciji, je prišlo bolj zaradi posebnega pilotskega projekta kot pa zaradi nove politike izobraževanja. Seveda obstaja možnost, da so mednarodne fundacije pilotne projekte uporabile v predjomtienski fazi ter tako preverile politično razpoloženje med vodilnimi elitami, ali podpirajo ustavne dolžnosti in politike. Vsekakor pa tega preizkusa niso uspešno prestali indijski politični voditelji, saj je zunanje financiranje v postjomtienski fazi povečalo kršenje ustavnih pravic ter odprlo pot politiki pohabljanja.

⁶ V Sarva Shiksha Abhiyan v Biharju Načrt zajamčenega izobraževanja uradno zagotavlja le tri leta osnovnošolskega izobraževanja (SIEMAT, 2000).

⁷ Jomtienske predstave o temeljnem izobraževanju ne smemo zamešati z revolucionarnim pedagoškim konceptom temeljnega izobraževanja (ali *Buniyadi Shiksha*), ki ga je na Wardhalski izobraževalni konferenci (1937) kot del boja za neodvisnost razvil Mahatma Gandhi. Nadaljeval ga je Svet dr. Zakir Husaina, in sicer v obliki *Nail Taleem*. Skoraj klečeplazno čekanje indijskih politikov o pičlem jomtienskem vidiku temeljnega izobraževanja v postjomtienskem javnem diskurzu je posledica zanikanja enega najbolj navdušujočih potez dediščine indijskega gibanja za neodvisnost, ne glede na kasnejšo marginalizacijo možnosti za integriranje sveta dela s svetom znanja, kot je to razumel Mahatma Gandhi.

posledicah te odločitve. To označuje začetek faze postopne, vendar sistemske erozije vloge parlamenta pri oblikovanju izobraževalne politike. Kot sta zagotavljala jomtienska deklaracija (10. člen) in jomtienski okvir (odsek 3.3), so bila zunanja sredstva mednarodnih investicijskih agencij, ki delujejo pod dežnikom Svetovne banke, prvič kot samoumevna politika sistematično odobrena za sektor osnovnošolskega izobraževanja v začetku devetdesetih let.⁵ Uspeh prvega Programa področnega osnovnošolskega izobraževanja (PPOI), ki ga je leta 1993/1994 financirala Svetovna banka, je bil pogoj za izvajanje Programa strukturne prilagoditve in njegovega spremljajočega programa Mreža socialne varnosti, ki sta ju predpisala Mednarodni denarni sklad ter Svetovna banka (GOI, 1993: 88).

V naslednjih letih so izdali vrsto politično sorodnih dokumentov, od katerih je vsak zase kršil temeljne principe enakosti in socialne pravičnosti, ki jih zagotavlja ustava, ter škodljivo vplival na politiko. Na ta seznam sodijo Izobraževanje za vse (GOI, 1993), Program področnega osnovnošolskega izobraževanja – PPOI (GOI, 1995; 1998), Načrt za učitelje (Ed. CIL, 2000; GOI, 2001), Poročilo Ambani-Biral (GOI, 2000), Nacionalni učni okvir izobraževanja (NCERT, 2000) in Načrt zajamčenega izobraževanja in alternativnega ter inovativnega izobraževanja (GOI, 2001). V tem prispevku bomo poudarili le določene vidike tako imenovanega fenomena politike redčenja in pohabljanja, ki ima številne razsežnosti. Te politike so se pojavile zaradi neoliberalne intervencije (za natančnejšo analizo pa glej Sadgopal, 2002; 2003a; b; c; in 2004a).

Izrazit primer politike redčenja je bil sam Program področnega osnovnošolskega izobraževanja, ki je težišče politike s strmjenega osemletnega izobraževanja prestavil na zgolj petletno osnovnošolsko izobraževanje (ali celo manj) ter brez pomisleka odobril nedefinirane cilje jomtienske deklaracije o temeljnih potrebah izobraževanja, kot tudi še neizdelano kategorijo temeljnega izobraževanja.

Da bi vlada privabila tuje subvencije, je v naglici ignorirala zgodovinski razvoj koncepta osemletnega osnovnošolskega izobraževanja, kot je opredeljen v ustavi in politiki iz leta 1986. Poudarili bomo štiri vidike te zamenjave politike. Najprej, s tem ko je Svetovna banka financirala PPOI, je obstal celoten diskurz o socialno-ekonomski tehtnosti in pedagoški nujnosti osnovnošolskega izobraževanja. Nadomestil ga je arbitrarni ahistorični in nepedagoški diskurz o nizki kakovosti paralelnih smeri osnovne ali celo nizke ravni izobraževanja.⁶ S tem ko je jomtienska deklaracija izobraževanje redefinirala v temeljne potrebe izobraževanja, se je izobraževanje zvedlo na raven opismenjevanja. Tretji vidik obsega delovanje, s katerim so politiki ponižno omogočili, da je nedefinirano pojmovanje temeljnega izobraževanja iz jomtienske konference nadomestilo indijsko razumevanje temeljnega izobraževanja, ki izhaja iz dediščine našega gibanja za neodvisnost. Gandijevo pedagogiko temeljnega izobraževanja (*Nai Taleem* ali *Buniyadi Shiksha*), ki sta jo sestavljala svet dela in svet znanja, so v času postjomtienske faze enostavno izbrisali iz indijskega izobraževalnega diskurza.⁷ Četrty vidik pokaže, da se je žarišče iz relevantnih vprašanj, kakovosti in enakosti v izobraževanju.

ževanju preusmerilo izključno v dostop do izobraževanja. Pojmovanje dostopa je bilo reducirano v golo fizično razsežnost na način, da jo je razdvojilo od ekonomskih, socialno-kulturnih in pedagoških razsežnosti. Zatorej ni presenetljivo, da je tudi po desetletju zunanega subvencioniranja projektov danes skoraj polovica okrožij v Indiji še vedno daleč od tega, da bi dosegla univerzalni dostop do izobraževanja. Ne dosega ga niti v omejenem obsegu, kot ga razume in opredeljuje PPOI. Negativne spremembe pa nista pokazala niti stopnja bruto družbenega vpisa niti delež izpisa iz izobraževanja. Še huje. Čeprav je PPOI razglasil zmanjševanje socialnih in spolnih vrzeli, je Indeks spolne enakopravnosti (*Gender parity index*), kot ga definira UNESCO (2002b), ostal izjemno visok vse od srede devetdesetih let. Tudi delež izpisa iz izobraževanja za uradno priznane kaste in staroselske skupnosti je že tako visok, da je indijska vlada o njem kar nehala poročati.

Naslednja razsežnost politike redčenja se nanaša na infrastrukturne predpise, sprejete s politiko leta 1986. Med temi predpisi je bilo na primer določeno, da bodo v okviru Operacije šolska tabla vsaki šoli zagotovili tri učitelje ter »s povečevanjem šolskih razredov v najkrajšem možnem času omogočili dodatnega učitelja«. Vendar je iz poudarkov PPOI o uveljavljanju večstopenjskega učenja razvidno, da se je število učiteljev za posamezno osnovno šolo spet zmanjšalo na enega ali dva. Operacija šolska tabla je prav tako določala, da mora imeti vsaka šola »tri razumno velike sobe, ki so uporabne ob vsakem vremenu«, ter vrsto učnih pripomočkov. Te obveze so bile v celoti izničene v Načrtu za zajamčeno izobraževanje, ki ne zagotavlja niti poslopja niti učnih pripomočkov. Kot rezultat tovrstnih sprememb izobraževalne politike, minimalnih pravil za šolsko infrastrukturo in intenzivnost učiteljev v osnovni šoli, kot je opredeljeno v NPR-1986 (ter spremenjeno leta 1992), je oslabitev razvidna tudi iz Sarva Shiksha Abhiyan in IZV – Nacionalnega načrta za akcijo (GOI, 2002; 2003; 2004; Tilak, 2003; Sadgopal, 2002; 2003b; c; 2004a).

Veliko bolj kot na ravni kvantitete pa se je nevarno redčenje dogajalo na ravni pojmovanj (ter tudi etike in morale). Prvo formalno priznanje, da javne formalne šole ne bodo zagotovljene za vse otroke, je bilo dano že v politiki iz leta 1986. Namesto formalnih šol naj bi skoraj polovici indijskih otrok (10 milijonov) med šestim in štirinajstim letom, ki so bili v času tega političnega oblikovanja prikrajšani za šolanje, priskrbeli poceni, nekakovostno in kratkotrajno neformalno izobraževanje. Že večkrat smo izpostavili zgodovinske, pedagoške in finančne principe (ali bolje pomanjkanje teh) za ta politični obrat, ki je uveljavljal tako izključevanje kot tudi neenakost v izobraževanju (Sadgopal, 2003c; 2004a). Kar je pomembno in želimo na tem mestu poudariti, pa je, da je tovrstna izobraževalna politika z redčenjem ter vzpostavljanjem paralelnega izobraževanja za različne družbe sloje hkrati zagrešila bistveno socialno-politično napako, zaradi katere so globalizacijske sile razmeroma enostavno uveljavile svojo neoliberalno agendo. V paralelno izobraževanje, ki se je institucionaliziralo v devetdesetih letih, so sodili alternativne šole, centri po Načrtu zajamčenega izobraževanja, večstopenjsko učenje – tako imenovane *inovacije*, ki so jih določili glede na sredstva, ki jih je Svetovna banka namenjala za PPOI. Tudi redne učitelje so zamenjali s paraučitelji, najpogosteje z nekvalificirano, neizšolano in premalo plačano lokalno mladino, ki so jo zaposlili za določen, kratek čas z začasnimi pogodbami. Z zadnjimi spremembami v tem nizu sprememb pa poskušajo celo kvaziučitelje nadomestiti s poštarji, in sicer s predlogom o dopisniškem učenju za otroke med šestim in štirinajstim letom (NCERT, 2000; GOI, 2003; Sadgopal, 2003a; b)! Vlada poskuša te diskriminatorne norme legitimizirati prek združevanja dveh vplivov – ustavnega amandmaja iz leta 1986 in osnutka predloga zakona o brezplačnem in obveznem izobraževanju iz leta 2004 (Sadgopal, 2001; 2004a; b).

Čeprav se je politika leta 1986 jasno zavzela za javni šolski sistem, kot ga je predlagala Komisija za izobraževanje med letoma 1964 in 1966, pa danes dejansko prevladuje paralelno

⁸ Program Mahila Samakhya je nastal leta 1988 iz IZP-1986 in APR-1986 za izobraževanje in usposabljanje žensk v ruralnem okolju, še zlasti žensk iz socialno in politično marginaliziranih skupin (op. ur.).

izobraževanje. Vidik postjontienske politike poskuša obstoječi šolski sistem s preudarnim redčenjem postopoma nadomestiti s tržnim, zasebnim, plačljivim šolskim sistemom. Predpisi o zagotavljanju enakopravne kakovosti izobraževanja tako niso več predmet nacionalnih političnih razprav, ostajajo pa ena glavnih težaj marginaliziranih množic.

Poglejmo si še, kako se neoliberalna politika spopada z vprašanjem izobraževanja deklic. Pomenljivo je, da se je indijska politika leta 1986 veliko bolj jasno zavezala *izobraževanju za enakopravnost žensk* kot pa Okvir Jomtien-Dakar. Ta namreč pravi, da bo »izobraževanje sredstvo za spreminjanje položaja žensk«, da bi »nevtaliziralo nakopičeno pohabljanje iz preteklosti«. Okvir Jomtien-Dakar obljublja tudi, da »bodo privilegiji za ženske dobro premišljeni« in da bo izobraževalni sistem »igral pozitivno, intervencijsko vlogo« v usposabljanju žensk ... in »da bo to zakon zaupanja in socialnega inženiringa«.

Nedvomno je imela zgoraj opisana politična trditev številne pomanjkljivosti in notranja protislovja, še zlasti ko so jo upoštevali skupaj z akcijskim programom iz leta 1986. Vendarle pa v njej vprašanje izobraževanja deklic ni bilo ločeno od nizkega socialnega položaja žensk. Načrtovanje participacije deklic v šolskem izobraževanju je bilo povezano z neizogibnimi posledicami spreminjanja vloge žensk. Vseeno pa je bil samo program Mahila Samakhya⁸ sposoben upoštevati refleksije te politike. Vse skozi devetdeseta leta je ostal obstranski. Za vsakih 100 rupij, ki so jih prejeli v skupni proračun za osnovnošolsko izobraževanje, jih je Mahila Samakhya prejel komaj 25. Še pravočasno pa se je pokazalo, da je celo ta program, ki je deloval v komaj nekaj ducat hišah, izgubil svoj glavni namen. Kljub vsemu lahko najdemo posamezne izjeme, ki nadaljujejo poučevanje po prvotni viziji.

Ker Okvir Jomtien-Dakar ni niti opozoril na pereče vprašanje patriarhije, je bistveno pripomogel k zmanjševanju izobraževanja deklic, in sicer tako, da so jih le še vpisovali v šolski register in jim podeljevali pismenost. Natanko to se je zgodilo, ko je PPOI v svoj okvir vključil Mahila Samakhya. Čeprav je bil Mahila Samakhya edini program, ki se je osredotočal na kolektivno refleksijo ter socialno-kulturno delovanje organiziranih ženskih skupin, so ga opustili. Spremenili so ga samo še v program za vpisovanje deklic. Namenoma so prezrli vsa kritična vprašanja, kot so na primer udeležba deklic v šoli, senzibilizacija učnega materiala za spolne problematike, izobraževanje učiteljev in holistični cilji izobraževanja. Obžalovanja vredno je, da je tudi Poročilo o globalnem monitoringu (2003–2004) UNESCO v okviru projekta Izobraževanje za vse okrepilo to politiko pohabljanja (glede deleža vpisa za deklice in dečke). Nadalje je cilj izobraževanja žensk dodatno oslabil še Svetovna banka (1997), ker se je zavezala samo za povečanje stopnje pismenosti in produktivnosti med ženskami (namesto da bi jih izobraževala ali usposabljala) ter jih pošiljala kot kurirke za nadzor plodnosti, zdravstvene ali prehranske glasnice. Na žalost je Indija s sprejetjem Okvirja Jomtien-Dakar, ki je bolj uslužno predan trgu kot pa socialno-kulturnim in političnim pravicam žensk, opustila razmeroma progresivno politiko izobraževanja žensk.

Ideologija trga in zamenjava paradigme

Globalizacija je izrabila kolonialno paradigmo prenarejanja in pohabljanja ljudske vednosti ter se ji prilagodila. Naj na tem mestu spomnimo na delo Macauleyana iz zgodnjega 19. stoletja o

nadzorovanju in preusmerjanju visokošolskega izobraževanja v kolonialni Indiji na samem začetku kolonialnega upravljanja ter na vsiljevanje angleščine kot sredstva poučevanja (ne izobraževanja!). Kolonialne sile so predobro vedele (kot vedo sile globalnega kapitala), da visokošolsko izobraževanje ustvarja novo znanje. Prav zato so v Poročilu Ambani-Birla, ki ga je sprejel Svet ministrov za trgovanje in industrijo aprila 2000, predlagali privatizacijo celotnega sektorja visokošolskega izobraževanja (GOI, 2000), medtem ko so iz srednješolskega izobraževanja javna sredstva umikali postopoma. V nasprotju z Ambani-Birlom je poročilo za osnovnošolsko izobraževanje načrtovalo nadaljnja javna sredstva, kar so utemeljevali z dokazovanjem, da investiranje v osnovnošolsko izobraževanje prinaša višje dobičke. Poročilo je nadalje predlagalo, da bi morale imeti vse discipline v visokošolskem izobraževanju tržno vrednost in da ne smejo biti podprte z državnimi sredstvi (to vključuje vse znanosti, tudi družboslovne, in tudi discipline humanistike, kot je na primer lingvistika). To pomeni, da bodo v prihodnje sile trga določale naravo vednosti v naravoslovnih in družbenih znanostih.

Iz poročila Ambani-Birla sledi, da bodo sile trga tudi v prihodnje določale izobraževanje na vseh ravneh, saj je znanje, ki oblikuje izobraževanje in njeno pedagogiko od predosnovnošolske stopnje naprej, že proizvedeno v sektorju visokošolskega izobraževanja. V tem pogledu Poročilo Ambani-Birla zgolj nadaljuje jomtienski proces, čeprav se je zdelo, da bo branilo idejo osnovnošolskega izobraževanja, saj je priporočilo povečanje državnih sredstev v tem sektorju. Tomasevski (2001) je glede jomtienske deklaracije poudaril:

»Jezik končnega dokumenta, ki ga je sprejela konferenca v Jomtieniu, je zлил človekove potrebe s silami trga, prenesel odgovornost vlade za izobraževanje na družbo, brez sklicevanja na pogodbe mednarodnega prava, da je osnovnošolsko izobraževanje brezplačno, ter uvedel termin *temeljno izobraževanje*, ki je zbehal že uveljavljene konceptualne in statistične kategorije. Jezik, ki so ga izpopolnili v Jomtieniu, se je razlikoval od jezika, ki ga pozna mednarodno pravo za človekove pravice.«

Posebno poročanje o pravici do izobraževanja Komisiji Združenih narodov za človekove pravice

Izobraževanje se ne pojmuje več kot orodje družbenega razvoja, temveč kot vlaganje v razvoj človeških virov in globalnega trga (v predgovoru Poročila Ambani-Birla, GOI, 2000). Ta navidežno neškodljiva trditev o namenu izobraževanja je uspela zamenjati paradigmo izobraževanja. Dominantne oblike izobraževanja s preišljenimi epistemološkimi učinki, ki izhajajo iz te zamenjave paradigme, lahko identificiramo takole (Sadgopal, 2002; 2003a).

1. Trivializacija ciljev izobraževanja.
2. Fragmentacija znanja.
3. Odtujitev znanja od njegovega družbenega etosa in materialne baze.
4. Kakovost izobraževanja določajo globalne tržne sile.
5. Učni načrt je oblikovan prek mednarodnih orodij, ki jih določajo gospodarske, tehnološke in socialno-kulturne hegemonije.
6. Uvedba paralelnih in hierarhičnih izobraževalnih smeri za različne dele družbe.
7. S kriteriji tekmovalnosti ter diskriminatornim sistemom predpisov o ocenjevanju in nagrajevanju so marginalizirani zlasti revni otroci in mladi, kot tudi nerazvite regije.
8. Krčenje državnih sredstev in demokratičnih struktur za izobraževalne načrte, prerazporejanje sredstev in upravljanje.

⁹ Termina hindutva ne smemo zamenjati za pojem hinduizem. Označuje namreč tako politizacijo hinduizma, ki spodbuja sovraštvo proti drugim religijam ter prekastnih ter vrste drugih razlikovanih drobi družbeno tkivo. Hindutva širi boje tako, da odvrta pozornost množic od napada, ki ga izvaja globalni kapital nad njihovimi socialno-ekonomskimi in političnimi pravicami.

Priznati je treba, da je bilo veliko zgoraj naštetih oblik značilnih tudi za začetne nejasne kot kasnejše jasnejše oblike predglobalizacijske faze. Kaj drugega tudi ne bi mogli pričakovali od kolonialne oblasti pred neodvisnostjo, vendar pa tudi hegemonija vladajočih razredov indijske države po neodvisnosti ni prinesla vidnejših demokratičnih posegov pri oblikovanju izobraževalne politike. Kar je globalizacija dosegla, je bilo stopnjevanje in zaostranje prav teh, že obstoječih protislovij.

Negacija kritične pedagogike

V zadnjih obdobjih se je koncept kritične pedagogike ali kritičnega izobraževanja izoblikoval iz pisanja brazilskega pedagoga Paulo Freireja (1972). Freirejevo pojmovanje prakse izhaja iz Marxove teorije družbene zavesti ali teorije fetišizacije. Praksa je pri Marxu razumljena kot teorija dialektične enotnosti oziroma kot notranje razmerje med mislijo in delovanjem. Kot je razložila Allmanova (2001): »Naše zavedanje se razvije iz našega aktivnega delovanja z drugimi ljudmi, naravo in predmeti ali procesi, ki jih proizvajamo ... Z drugimi besedami, mi ne nehamo misliti, kadar delujemo, in samo razmišljanje je že oblika delovanja.« S takšno predpostavko, brez cepljenja pojmov ali misli od realnega, je raziskovan objektivni svet. Natančno s takšnim pogledom je globalizacija začela vplivati na prakso. Zagovarjala je verjetje o ločenosti znanja od objektivne realnosti, to je, da lahko znanje opazujemo ločeno od realnega sveta. Takšna ločenost vodi v nekritično izobraževanje in preprosto reproducira že obstoječa družbena razmerja. V nasprotju s tem pa je kritična pedagogika utemeljena v ocenjevanju objektivne realnosti z namenom, da jo spremeni.

Kot ilustracijo te dihotomije si pogledjmo način, s katerim so Nacionalni učni okvir izobraževanja (NCERT, 2000) in sile hindutve⁹ pretirano poudarjali pomen spiritualnih vrednot v izobraževanju. Pomen teh vrednot, kot je predstavljen v okvirnem učnem načrtu, ni na noben način povezan z dejanskimi pogoji življenja oziroma z obstoječo objektivno realnostjo. V tem primeru spiritualne vrednote služijo usposabljanju ljudi, da bi ubežali svoji lastni objektivni realnosti, namesto da bi se spopadli s težavami. Nacionalni učni okvir izobraževanja, ki sicer jasno poudarja vrednote enakosti in družbene pravičnosti, medtem ko uveljavlja principe ločenih izobraževalnih smeri za različne družbene razrede, je osnovan še na enem napačnem načelu, da se lahko vrednote uveljavijo tudi, kadar jih objektivni pogoji zanikajo. In ne nazadnje, glavni učni načrt in njegov trhli pedagoški predlog o uvajanju dopisnih študijev izhajata iz protislovnega pristopa samega Nacionalnega učnega okvira za šolsko izobraževanje, ki zahteva ločitev misli od objektivne realnosti ali njene materialne osnove.

Pravi namen izobraževanja lahko poiščemo v razliki med dvema teoretskima okvirjema – kritično pedagogiko in nekritičnim izobraževanjem. Prvi se spopada z realnostjo, v kateri živimo, in jo spreminja, drugi pa obstoječo realnost ohranja in reproducira. Globalizacija nedvomno podpira in uveljavlja nekritično izobraževanje tudi s tem, da kritične pedagogike ne poudarja. Globalizacija potrebuje zgolj omejeno število *mislečih* ljudi – tistih, ki bodo proizvajali nova znanja za širjenje njene tržne agende. Celotno omejeno število tako imenovanih *mislečih* ljudi hočejo *izuriti* ali *prilagoditi* na način, da bi ti področje svojega mišljenja podredili potrebam trga. S tega stališča preostalim ljudem – zlasti množicam – ni treba postati misleči ljudje, še

zlasti pa ne taki, ki bi mišljenje uporabljali za spreminjanje svoje objektivne realnosti. Misleči ljudje so grožnja neoliberalnemu redu. Sprašujejo preveč neprijetnih vprašanj ter stremijo k raziskovanju novih in različnih poti!

Globalizacija uveljavlja tisto, kar sama imenuje znanje in emocionalnost, na osnovi prstnih odtisov, ne pa v glavi in srcu. Mislili (in tudi čutili!) bi prek interneta s prsnimi odtisi na tipkovnice računalnika, medtem ko naj bi se glava in srce držala vstran. To simbolizira novo orwelijansko *družbo znanja*, v kateri družba pasivno sprejema *znanje*, namesto da bi ga ustvarjala, preizpraševala ter spreminjala.

Da kognitivne in emocionalne domene ne moremo načrtno ločevati, je posledica kritične pedagogike, ki pravi, da sta spoznavno in čutno osnova iste celote. Tudi Gandijeva pedagogika potrjuje, da je izobraževanje pomembno le, če sta znanje in produktivno delo v dialektičnem razmerju. Čeprav Gandhi svojih tez ni postavil v marksističen okvir, pa je osnovne teoretske podobnosti med njegovim pristopom ter kritično pedagogiko težko spregledati. Nadaljnji pomen te pedagogike bi bila dialektična enotnost spoznanja in družbene realnosti, ki zahteva prežemanje učnega procesa z družbenim delovanjem. Takšno prakso je zagovarjal tudi Paulo Freire. Vendar pa postajajo v kontekstu ahistoričnih in protimaterialističnih narav izobraževalnega diskurza, ki ga širi neoliberalno gospodarstvo (in ga podpira ideologija hindutva), ideje kritične pedagogike vse bolj obrabljene.

Globalizacijske sile odločno zatirajo vse oblike in strukture izobraževanja, ki bi spodbujale kritično mišljenje in prek izkustva stvarnega sveta ustvarjale nova znanja, povezana s človekovimi vrednotami in kulturno rahločutnostjo. To pa zato, ker bi pedagogika z vrednotami enakosti in družbene pravičnosti uveljavila znanstveno naravo družbe in podprla družbene spremembe. Zakaj bi sicer vlada Madhje Pradeša julija 2002 ukinila znanstveni učni program – *Hoshangabad Science Teaching Programme* (HSTP) po tridesetih letih uspešnega delovanja? In nadalje, zakaj je vlada 100.000 otrokom preprečila, da bi se izobraževali prek eksperimentalno osnovane, raziskovalno usmerjene in okolju sorodne pedagogike v tisočih šolah v štirinajstih okrožjih? Prav tako moramo opozoriti, da ima Madhja Pradeš odtlej največji del sredstev Svetovne banke v Indiji za Program področnega osnovnošolskega izobraževanja. Očitno je, da je Svetovna banka videla drugačne izobraževalne cilje, kot pa jih je uporabljal HSTP (in tudi Program družbenih znanosti Eklavye¹⁰).

¹⁰ Eklavya je neke vrste znanstveni inštitut, ki je za potrebe izvajanja alternativnega osnovnošolskega programa HSTP proizvajal alternativna učna gradiva in materiale, tako za učitelje kot za več kot 100.000 otrok v skoraj tisoč državnih šolah, v petnajstih okrožjih Madhje Pradeša. Več o zgodovini, nalogah in delovanju Eklavye je dostopno tudi na www.eklavya.in (op. ur.)

Trg in behaviorizem

Preglejmo še en kritični vidik globalizacije, ki je vezan na izobraževalno psihologijo. Izvira iz behavioristične ideologije, ki so jo ZDA in Evropa uvedle v tridesetih letih 20. stoletja, v času prvih hujših gospodarskih kriz na zahodu. Po tej ideologiji so ljudje obravnavani kot bitja, ki jih je treba voditi, nadzorovati in usmerjati. Na prefinjen način se je ta ideologija izrazila tudi prek jomtienske deklaracije, ki je vztrajala pri tem, da morajo biti vsi cilji temeljnega izobraževanja *pomembni in merljivi*. Skoraj sočasno kot jomtiensko deklaracijo so v sklopu minimalnih stopenj znanja, ki jih je uvedlo ministrstvo za razvoj človeških virov leta 1990, reflektirali behavioristično ideologijo, in sicer na osnovi vihrovega poročila, ki ga je pripravil poseben svet pod vodstvom nekdanjega direktorja UNESCO na Inštitutu za izobraževanje v nemškem

Hamburgu. Čeprav je bila ideja o minimalnih stopnjah znanja sporna tako glede filozofskih kot pedagoških osnov, saj je znanje delila po izmerjenih sposobnostih in izkušnjah, so jo avtomatično vsilili osnovnim šolam po vsej državi. To vsiljevanje je povsem ignoriralo bogato raznolikost v državi, za katero mi še naprej trdimo, da mora biti osnova vsakršnega načrtovanja učnega načrta ter priprave učbenikov.

Kot da vse to še ni bilo dovolj, so v okviru Nacionalnega učnega okvira izobraževanja (NCERT, 2000) ob potrjevanju minimalnih stopenj znanja začeli razpravljati tudi o učnem načrtu in merjenju otrok s pomočjo inteligenčnega kvocienta (IQ), emocionalnega kvocienta (EQ) in spiritualnega kvocienta (SQ). IQ je zastarel koncept, ki so ga uvedli na zahodu na začetku 20. stoletja, da bi preverjali stopnje inteligence otrok in jih kasneje kategorizirali. Uporabljali so ga za dokazovanje, da je nizka stopnja IQ gensko določena in da je pri revnih otrocih nizka zaradi slabše genske osnove in ne zaradi ekonomskih ali socialno-kulturnih pogojev. Kasneje so z njim dokazovali rasne manjvrednosti za temnopolte in vse druge nebele etnične skupine ter ugotavljali, da bi bila potrata zapravljati javna sredstva za izobraževanje teh ljudi, saj se njihove IQ-stopnje ne da izboljšati. Čeprav je tovrstno izkrivljeno razmišljanje že zavrnil prevladujoč del akademske skupnosti, pa se ga še naprej uporablja v rasističnih načrtovanjih in fašističnih politikah.

Kar zadeva emocionalni kvocient, doslej obstajajo zgolj opisi o tem, kaj bi lahko bile ustrezne emocionalne lastnosti. Tudi tu je težko razumeti kulturni okvir emocionalnega kvocienta, saj bi bil tak prisilen koncept popolnoma neprimeren za multikulturno družbo, kot je Indija. Spiritualni kvocient, popolnoma nezrel in arbitraren koncept, pa nima niti drobca znanstvene osnove. Ne obstaja nikakršen dogovor, niti specifični kulturni milje, o sprejemljivi opredelitvi spiritualnih lastnosti.

Zakaj je potemtakem Nacionalni učni okvir izobraževanja predlagal uporabo tako zastarelega, prisiljenega in nezrelega koncepta v izobraževanju? Edini mogoč odgovor bi našli v razumevanju prevladujoče politične agende, ki jo s hladnostjo fašizma kombinirata neoliberalizem in verski fundamentalizem. Samo v okviru take paradigme bi bili lahko izobraževalni psihologi prisiljeni preverjati, kategorizirati in navsezadnje marginalizirati ogromne množice revnih otrok ter doseči globaliziran trg z *orwellianskim* družbenim nadzorom v korist deset do petnajst odstotkov populacije privilegiranih v Indiji.

Prav iz te behavioristične ideologije, ki prevladuje v globalizacijski izobraževalni agendi, hlapijo temeljna načela za programsko učenje prek računalnikov, določena in usmerjena satelitska komunikacija, poplava medijskih programov, fragmentacija znanja po sposobnostih in dolžnostih (na primer z minimalnimi stopnjami znanja) in trivializacija vprašanj, ki zadevajo človekov razvoj (na primer učni materiali o nadzorovanju rodnosti Nacionalnega učnega okvira izobraževanja, ozaveščenost o AIDS, težnje proti onesnaževanju, kampanje proti terorizmu itn.).

Globalizacija vs. družbeni razvoj: epistemološki konflikt

Natančno smo pregledali postjomienski okvir, ki trivializira izobraževalne cilje ter učenje reducira zgolj na opismenjevanje (da smo sposobni prebrati nalepke proizvodov in cene), ali pa ga deli v drobce informacij ali kompetenc (za prebiranje navodil v tovarni, štancanje na tipkovnico ali za to, da nekritično sprejemamo ukaze trga). To pomeni zavračanje celostnega pristopa gradnje razsvetljene in humane družbe. Po tej paradigmi bi se morale vednosti, naravoslovne znanosti, družbene znanosti in humanistika znebiti lastnih filozofskih, zgodovinskih,

etičnih, socialno-kulturnih in estetskih osnov. Medsebojno povezovanje med znanostjo (za katero se v globaliziranem svetu uporablja kar sinonim poznavanje) in njenimi epistemološkimi osnovami ne sme določati cena iz tržnega gospodarstva. To spajanje med znanostjo in njenimi epistemološkimi osnovami je temeljno za družbeno rekonstruiranje in transformiranje, kot tudi za kritično pedagogiko. V tem pomenu se vzpostavlja ključni epistemološki konflikt med globalizacijo in družbenim razvojem.

Logična posledica globalizacije je tudi odtujitev znanja od družbenega etosa. Naraščanje prioritete uporabe internetnih virov kot virov *znanja* (beri poznavanja) in korporativno selekcioniranje ali filtriranje po načelu trženja, peljejo v iztrebljanje odločilnih dimenzij znanja iz njegovega družbenega etosa. Tiste skupnosti, deli družbe ali narodi, ki so zavrnili dostop do digitalne tehnologije ali angleščine, dominantnega jezika informacijske tehnologije, ne bodo mogli spoznavati digitaliziranega znanja, niti s svojim znanjem prispevati k človekovemu napredku. V veliki meri prezrta geokulturna raznolikost bo s časoma imela le še skromno vlogo v igri definiranja ali kvalificiranja znanosti. Takšen trend bo v določenem obdobju vzpostavil hegemonijo zgolj globalno sprejetih parametrov (to je tržnih parametrov) o tem, kaj je vredno vedeti.

Komercializiranje visokošolskega izobraževanja so v postjontienski fazi predstavili z zavajajočimi argumenti, da je treba sredstva iz visokošolskega sektorja preliti v sektor osnovnošolskega izobraževanja, za kar se je izrecno zavzelo Poročilo Ambani-Birla (GOI, 2000). Poudariti je treba, da se znanje proizvede in komunicira v institucijah visokošolskega izobraževanja. To velja celo za tisto znanje, ki je temeljno pri pripravi boljšega učnega načrta, pedagogike in kakovosti programov izobraževanja učiteljev. Vsakršno krčenje javnih sredstev v visokoškolskem izobraževanju bo vodilo v naslednje anomalije.

- a) Preživele bodo samo tiste discipline ali poddiscipline, ki imajo tržno vrednost; preostale discipline, ne glede na njihovo socialno-kulturno ali epistemološko pomembnost, bodo počasi odpravljene.
- b) Verjetno bodo nižjemu srednjemu razredu ter obubožanim delom družbe onemogočili dostop do tega izobraževanja, kot tudi participacijo pri ustvarjanju in rekonstruiranju znanja; to bo vodilo v nadaljnjo krepitev elitističnega hegemonskega nadzora nad znanjem in njegovimi družbenimi implikacijami.
- c) Celoten visokošolski izobraževalni sistem bo usmerjen samo še k utilitarnim ciljem, vse druge vednosti, ki bi lahko vodile k družbenemu razvoju ali spremembam, pa bodo marginalizirane.

Vzorni zakon za univerze so sprejeli prav zato, da bi vpeljali pogoje, s katerimi bi prek centraliziranega in birokratskega nadzora spodkopavali avtonomijo in demokratične strukture odločanja ter akademske cilje zamenjali s komercialnimi cilji in korporativno kulturo (za natančno analizo glej: Sharma, 2003). Taka merila bodo nedvomno kršila okvir vrednosti iz indijske ustave, ki poudarja enakost in družbeno pravičnost. Sedanje kršenje pa napoveduje samo še večje grožnje v prihodnosti. Na primer, za Poročilo o ustavi, ki ga je sprejela vlada Nacionalne demokratične zveze in ga iz strateških razlogov kasneje umaknila, je bilo težko pričakovati, da se bo uprlo pritisku silam globalnega trga, medtem ko se je celotna indijska vlada že na veliko prilagajala, če ne kar predala tem silam. Dokaz o tem gibanju (spreminjanju razmerja med državo in trgom) je v svoji sodbi oktobra 2002 pripravilo tudi vrhovno sodišče, kar se najpogosteje navaja za manjšinski primer (TMA Pai Foundation vs. državi Karnataka). Vrhovno sodišče je z vrnitvijo sodbe Unnikrishnan (1993) v prvotno branje »omogočilo obdržati etiko, po kateri lahko privatni interes neustrašeno napreduje, država pa se umakne« (Kumar, 2003).

¹¹ Če bo parlament potrdil Osnutek predloga zakona o brezplačnem in obveznem izobraževanju iz leta 2004 (GOI, 2004: osnutek III, razdelek 30), bodo Nacionalni učni okvir izobraževanja, učbeniki in drugi učni materiali kmalu postali za državo obvezni (zdaj se to ponuja le kot možnost).

Homogenizacija, standardizacija in centralizacija: skrita agenda

Tržno gospodarstvo zahteva homogeniziranje multikulturnih, multilingvističnih in multietničnih družb. Večja ko je homogenizacija (beri tudi kot standardizacija), večji je obseg trga za določen proizvod. V uredništvu novic pri UNESCO (2002a)

zagovarjajo *komodiziranje učnega materiala* za zmanjšanje produkcijskih stroškov. Skrita agenda globalizacije je minimaliziranje kulturne raznolikosti tudi prek nacionalnih meja. Dokument, ki sta ga pri UNESCO izdala Mednarodni urad za izobraževanje ter Glavna komisija za srednješolsko izobraževanje (UNESCO in CBSE, 2000: 10), omenja, da globalizacija pelje v *erozijo moči nacionalne države*, s tem ko se *suverenost nacionalnih vlad prenaša* na večje geopolitične regionalne elite (kot na primer Zveza držav Jugovzhodne Azije – ASEAN, Skupnost neodvisnih držav – CIS, Evropska unija in druge). Prav ta dokument v nadaljevanju ugotavlja, da je razvoj multinacionalnih korporacij prispeval k *dramatičnemu povečanju čezmejne menjave*. S povečanjem prevlade informacijskih in komunikacijskih tehnologij pri uveljavljanju *izobraževalne industrije* zlahka vidimo, kako proces globalizacije vse bolj homogenizira popularne kulture, etnije in jezike, da bi povečali hegemonijo korporativnih sil (McDonalds in Kentucky Chickens nista več simbola, temveč predstavljata samo vsebino te homogenizacijske agende!). Vključitev teh konceptov v dokument UNESCO samo še dokazuje, da je mednarodna izobraževalna birokracija (s pomembnim sodelovanjem njenega indijskega duplikata) voljno sprejela ideološko prevlado globalizacije, in to z občudovanjem!

Zdaj pa pogledajmo priprave indijske vlade, da bi podprla spodbude o homogeniziranju pluralnosti, kar ponuja globalizacija. Iz političnih dokumentov je kljub tržni retoriki *izbire* razvidna zelo jasna tendenca v smeri centralizacije, tudi v Nacionalnem učnem okviru za šolsko izobraževanje (2000). Vse to se kaže v konkretnih meritvah, vezanih na oblikovanje učnega načrta, pisanje učbenikov, pripravo *modularnih vzgojnih programov* in *svežnja usmerjenih materialov*, organiziranje učiteljskih izobraževalnih programov ter standardizacijo kriterijev preverjanja in testiranja (NCERT, 2000: razdelki 4.6, 4.7, 5.1.1 in 5.2.7).¹¹ Vzpostavljane nacionalnih mehanizmov za preverjanje *produktov* visokošolskega izobraževanja, ocenjevanja in pooblašcanje institucij (kot na primer nacionalno preverjanje ter svet za pooblašcanje) so del tržne agende standardiziranja ter komodiziranja izobraževanja (Sharma, 2002). Ironično, te tendence v istem političnem dokumentu nasprotujejo zahtevam glede potrebe po uveljavljanju pluralnosti, kot tudi pluralnih pedagogik. Namen tega dela je, da prav te prikrite cilje neoliberalne agende privlečemo na dan ter se naučimo dekonstruirati njene taktike.

V družbi, ki jo opredeljujejo vseh vrst neenakosti – socialne, kulturne, jezikovne, spolne in regionalne – kar je značilno za Indijo, lahko vsakršno načrtovanje nenadzorovane standardizacije med narodi ali znotraj naroda povečuje neenakomernost razvoja ter nadaljnje zavračanje pravičnosti. Kar potrebujemo namesto tega, je politika, ki bi ob upoštevanju socialno-ekonomskih in geo-kulturnih vidikov za cilje postavila enakomeren razvoj, še zlasti v izobraževalnem sektorju.

Brettonwoodske institucije in združene mednarodne sile so delale dolgo v noč, preden so predlagale, da bi fenomen *erozije moči nacionalnih držav* in *prenos suverenosti* iz nacionalnih na transnacionalne korporacije oral ledino globalizacije. Ker se je moral ta čudež glasiti v politično korektnem jeziku, so globalne tržne sile zapisale, da je glavni učinek globalizacije

medsebojna odvisnost in vzajemnost med ljudmi in kulturami (UNESCO in CBSE, 2000: 5). Mednarodna komisija UNESCO za Poročilo o izobraževanju (to je Delorsovo poročilo komisije, v Dolors, 1996: 22) je določila, da mora biti eden od stebrov globaliziranega izobraževanja *učenje medsebojnega sobivanja*. Vprašati se moramo o pravem razlogu za to nenadno upoštevanje *učenja medsebojnega sobivanja*, kajti prav iste sile so določile tudi, da globalizacija povečuje prepad med *tistimi, ki globalizirajo, in tistimi, ki so globalizirani* (UNESCO in CBSE, 2000: 12). Kaj je tako novega v tem konceptu, da je v njem mednarodna komisija za izobraževanje z vojsko mednarodnih agencij iznenada odkrila smernice za preoblikovanje učnega načrta za vse narode, še zlasti za tiste v razvoju? Ne bi nas presenetilo, če bodo sile hindustva za uravnavanje svoje stare agende brahmanskega nadzora nad učnim načrtom v Indiji kmalu uporabljale Delorsovo poročilo komisije.

Znotraj globalizacijske paradigme se univerze poleg posvečenih institucij, kot so znanstveni muzeji, ki igrajo posredovalno vlogo *poučevalnih posrednikov*, razume kot *producentke znanja* in študente kot uporabnike znanja (UNESCO in CBSE, 2000: 11). Takšen pogled določa prednostne principe globaliziranega znanja, po katerih bi znanje spremenili v blago. Kot je razvidno že iz Vzornega zakona za univerze, se tudi v bližnji prihodnosti načrtuje, da bo proizvodnja in razširjanje znanja na univerzah prek informacijskih in komunikacijskih tehnologij visoko komercializirano in upravljano prek transnacionalnih korporacij (Sharma, 2002; 2003). Globalizirano izobraževanje bo začela opredeljevati paradigma *proizvajalec-posrednik-porabnik*. Transnacionalni korporativni sektor že poželjivo strmi v milijardo ameriških dolarjev vredno industrijo izobraževanja (Shamar, 2002). Da bi ujeli to industrijo, so ustanovili mednarodni, legalno izsiljen instrument – Splošni sporazum o trgovini s storitvami (GATS). Ta naj bi dosegel, da bo zamenjava paradigme o spreminjanju izobraževanja v tržno storitev ali blago dosegla še zadnji udarec globalnega kapitala ter da bodo države v razvoju dokončno izgubile nadzor nad lastnim izobraževalnim sistemom.

Tako poudarek iz Delorsove komisije o *učenju medsebojnega sobivanja* kot tudi paradigma globaliziranega izobraževanja *proizvajalec-posrednik-porabnik* sta Mednarodnemu uradu za izobraževanje pri UNESCO ponudila osnove, iz katerih so lahko zaključili dvoje: da mora biti vsa pozornost umerjena v skrb za učni načrt držav članic in da je dovolj maneverskega prostora, da se izobraževalne vsebine različnih držav prilagodijo zahtevam globalizacije. Zato bodo *mednarodno platformo poučevanja o izobraževalni vsebini* zgradili prek *številnih regionalnih ter obregionalnih projektov sodelovanja*, da bi pospešili intervencije globalnih korporativnih sil v nacionalne sisteme izobraževanja (UNESCO in CBSE, 2000: 5–6). Seveda bodo vse to omilili kot *prilagoditev vsebin glede na zahteve globalizacije ter potrebe po učenju o medsebojnem sobivanju* (UNESCO in CBSE, 2000: 6). Natanko to je ukazala jomtienska konferenca leta 1990. In ta izziv pravkar trka na vrata indijskega izobraževanja.

Sklep

Poskusil sem dokazati, da je sama izobraževalna politika tista, ki se je pogosto izrodila. Prav zaradi tega so poskusi nenehnega iskanja krivca med procesom izvedbe zgolj politično zavažanje. Kako lahko pričakujete, da bo izobraževalni sistem boljši, če pa izvajamo napačne politike? Raje bi trdil, da je država praviloma prav učinkovita (neučinkovitost je prej počasna in naklepna!). Izobraževalni sistem je popoln polom natanko zaradi preišljenega in učinkovitega

¹² *Communalism* prevajamo kar s komunalizem, saj gre za specifičen izraz, ki se v Indiji uporablja za označevanje iniciativ, utemeljenih na verski, rasni, kastni idr. nestrpnosti in razločevanju. Najpogosteje gre za ideje ortodoksnega fundamentalizma (*hindutva*), ki vodijo v družbene konflikte in izredne razmere, kar poraja nove fundamentalizme (islamski itn.). Najbolj znan je primer nemirov v Gudžaratu, kjer je življenje izgubilo okoli 2000 ljudi, pretežno muslimanov (op. ur.).

izvajanja napačnih politik. Za sklep moramo upoštevati, kako pomembno je, da razvijamo in ostrimo orodja političnih analiz ter da jih uporabljamo za dešifriranje razumevanja, ki ga imajo država kot tudi globalne sile trga. Prav tako je pomembno, da ta kritična politična zahteva ne izvedeni na način, da bi se izgubili med samo analizo izvajanja politik. Bolje je pozornost osredotočiti na analizo lastnosti same politike in na koncu tudi države.

Nadalje sem si prizadeval dokazati, da sta izključevanje in diskriminacija inherentna obstoječi izobraževalni politiki.

Četudi upoštevamo ogorčenost nad vplivi globalizacije, pa so bile osnove vendarle določene dolgo, preden je v Indiji prevladala neoliberalna agenda. Poglobiti moramo analizo, da bi doumeli naravo in popolno razsežnost sovražnih vplivov globalizacije na izobraževanje, našim lastnim politikom pa ne smemo oprostiti odgovornosti za propad izobraževalne politike. Kajti prav praznine in protislovja v naši lastni politiki so tlakovale zgrešeno politično smer globalizacijskih sil (in tudi tistih komunalnih¹² ter delitvenih politik), da bi intervenirale v indijsko izobraževanje.

Politični voditelji so le s težavo priznali, da so vprašanja – kot so neenakost, socialno-ekonomska stratifikacija in kastne hierarhije, patriarhalnost in spolna neenakost, konflikti na osnovi kulture identitete, etnije in jezika, brezposelnost ter odpuščenje iz dela, regionalna neuravnoteženost, diskriminatorni razvojni modeli, neenaka razdelitev gospodarskega bogastva, hegemonika prevlada nad naravnimi viri, propadanje vrednot, ki smo jih podedovali iz gibanja za neodvisnost, ter cinični napadi na demokratične institucije – igrala odločilno vlogo pri izobraževanju. Porast komunalizma, ki so ga podpihovale sile trga v devetdesetih letih, ter posledični poskusi, da bi vsilili monokulturno hegemonijo v zadnjih nekaj desetletjih, so resno ogrozili multietnične, multikulturne ter multijezikovne lastnosti indijske nacionalnosti. Upoštevati moramo tudi hitro pojavljajoče prežemanje med neoliberalnimi in komunalnimi silami (za analizo tega prežemanja glej Sadgopal, 2004a). Kakor koli že, pa niti v jomtienski deklaraciji niti v drugih okvirih programov, ki so financirani od zunaj, ni prostora za politično diskusijo o tako pomembnih vprašanjih.

In na samem koncu, naučiti se moramo obsoditi napade sil trga na izobraževanje kot napad na same lastnosti vedenja ter tudi kot poskus nadziranja dostopa do znanja, produkcije in distribucije med narodi in družbenimi razredi. Te sile uspešno prenašajo svojo neoliberalno agendo na številne narode in velike dele globalne družbe samo tako, da regulirajo, nadzorujejo in pohablajo njihova znanja. Napad globalizacije na izobraževanje moramo videti kot epistemološki izziv, da bomo spoznali, kako se upirati in nasprotovati globalizaciji prek kritične pedagogike, kot jo je izdelala Allmanova (2001). Protiglobalizacijske ter protiobnovitvene agende o spremembi izobraževanja lahko ljudi spodbudijo k analizi, izpraševanju in dekonstruiranju globalizirane paradigme vednosti ter k gradnji alternativne proljudske vizije. To lahko dosežemo le prek izobraženih in ozaveščenih družbenih intervencij ljudskih gibanj, ki izhajajo iz jasno osnovanih temeljev kritične pedagogike.

Prevedla Marta Gregorčič

Literatura

- ALLMAN, P. (2001): *Critical Education Against Global Capitalism: Karl Marx and Revolutionary Critical Education*, v Giroux H. A. (ur.): *In Critical Studies in Education and Culture Series*. ZDA: Bergin & Garvey, Connecticut.
- DELORS, J. (UR.) (1996/1998): *Learning: The Treasure Within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, Pariz: UNESCO.
- ED. CIL (2000): *Para Teachers in Primary Education: A Status Report*, District Primary Education Programme. New Delhi: Ministry of Human Resource Development (Department of Elementary Education and Literacy).
- FREIRE, P. (1972): *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth, UK: Penguin.
- GOI (1993): *Education For All: The Indian Scene*. Ministry of Human Resource, Government of India Development, New Delhi: Department of Education.
- GOI (1994): *Report of a National Consultation on Rights of the Child*. New Delhi: Indian Council for Child Welfare, UNICEF and Ministry of Human Resource Development (Department of Women & Child Development).
- GOI (1995): *DPEP Guidelines*. New Delhi: Ministry of Human Resource Development (Department of Education).
- GOI (1998): *DPEP Moves On ...* New Delhi: Department of Education, Ministry of Human Resource Development, Government of India.
- GOI (2000): *A Policy Framework for Reforms in Education*. New Delhi: Prime Minister's Council on Trade and Industry.
- GOI (2001): *Handbook for Education Guarantee Scheme and Alternative & Innovative Education*. New Delhi: Ministry of Human Resource Development (Department of Elementary Education and Literacy).
- GOI (2002): *Sarva Shiksha Abhiyan: Framework for Implementation*. New Delhi: Ministry of Human Resource Development (Department of Elementary Education and Literacy).
- GOI (2003): *Education For All: National Plan of Action, India*. New Delhi: Ministry of Human Resource Development (Department of Elementary Education and Literacy).
- GOI (2004): *The Free and Compulsory Education Bill, 2004, Draft Bill dated 08th January 2004 (Draft III)* New Delhi: Secretary, Department of Elementary Education and Literacy, Ministry of Human Resource Development.
- KUMAR, K. (2003): *Judicial Ambivalence and New Politics of Education*. *Economic and Political Weekly*, 6 (12): 5163-5166.
- NATIONAL COUNCIL OF EDUCATIONAL RESEARCH AND TRAINING (1991): *Minimum Levels of Learning at Primary Stage*. New Delhi.
- NATIONAL COUNCIL OF EDUCATIONAL RESEARCH (2000): *National Curriculum Framework For School Education*, New Delhi.
- SADGOPAL, A. (2001): *Political Economy of the Ninety-Third Amendment Bill*, *Mainstream*, (letna številka): 43–50.
- SADGOPAL, A. (2002): *Political Economy of Education in the Age of Globalisation*. V Thukral E. G. (ur.) *Children in Globalising India: Challenging Our Conscience*. New Delhi: HAQ: Centre for Child Rights, Bharat Jan Vigyan Jatha (BJV).
- SADGOPAL, A. (2003b): *Education For Too Few*. *Frontline* (5. 12. 2003): 97–100.
- SADGOPAL, A. (2003c): *Exclusion and Inequality in Education: The State Policy and Globalisation*. *Contemporary India* (Journal of the Nehru Memorial Museum and Library), 2 (3): 1–36.
- SADGOPAL, A. (2004a): *Globalisation and Education: Defining the Indian Crisis*, XVI Zakir Husain Memorial Lecture, Zakir Husain College, University of Delhi, 10th February 2004.

- SADGOPAL, A. (2004b): De-constructing 'Free and Compulsory Education Bill, 2003' – neobjavljen prispevek na konferenci sta jih organizirala MV Foundation in Campaign Against Child Labour v Hyderabadu (januarja 2004), Bhubaneswaru (aprila 2004) and Delhiju (julija 2004).
- SHARMA, V. (2002): WTO, GATS and Future of Higher Education in India. *People's Democracy*, 26 (6/7/8).
- SHARMA, V. (2003): A Desperate 'Act' Towards All Round Commercialisation of Higher Education. *People's Democracy*, 27 (51/52).
- TILAK, J. B. G. (2003): A Study on Financing on Education in India with a Focus on Elementary Education, Ministerial Level Meeting of the South Asia EFA Forum, Islamabad, Pakistan, 21-23 May 2003.
- TOMASEVSKI, K. (2001): Right to Education Primers No. 1: Removing Obstacles in the Way of the Right to Education, Lund, Sweden.
- UNDP, UNESCO, UNICEF, WORLD BANK (1990): World Declaration on Education For All and Framework For Action To Meet Basic Learning Needs, World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs, Jomtien, Thailand, 5-9 marec 1990, New York.
- UNESCO (2000): Globalisation and Living Together: The Challenges for Educational Content in Asia. Paris/New Delhi: International Bureau of Education and Central Board of Secondary Education (India).
- UNESCO (2002a): Higher Education for Sale. *Education Today*, UNESCO's Newsletter, oktober-december, 2002.
- UNESCO (2002b): Education For All: Is the World on Track? Paris: EFA Global Monitoring Report.
- UNESCO (2003): EFA Global Monitoring Report 2003/4: Gender and Education For All – The Leap to Equality, Paris: UNESCO.
- WORLD BANK (1997): Primary Education in India. Mumbai: Allied Publishers Limited.
- WORLD ECONOMIC FORUM (2000): The Dakar Framework of Action. Dakar, april 2000.