

VPLIV JOMTIENSKE DEKLARACIJE NA IZOBRAŽEVANJE V INDIJI

Dr. Marta
Gregorčič

Fakulteta za
družbene vede
Univerze v Ljubljani

POVZETEK

Učenje je že samo po sebi ustvarjanje, še zlasti ko poteka v spodbujajočem družbenem okolju z dobro premišljeno izobraževalno politiko. Vendar pa nove izobraževalne politike, ki jih za države v razvoju uvajajo Svetovna banka in Združeni narodi, preprečujejo številne kreativne oblike in strukture javnega množičnega izobraževanja, še posebno kritično mišljenje ter ustvarjanje novega znanja prek heterogenega socialnega in kulturnega okolja. Po jomtienski deklaraciji (leta 1990) in dakarskem okviru (leta 2000) izobraževanje v Indiji ne predstavlja več sredstvo razvoja, ampak je naložba v razvoj človeških virov in hegemonijo globalnega trga. V članku so izpostavljeni kritični vidiki postjomtienske faze v Indiji in nekateri pomembni primeri ljudskega izobraževanja in kritične pedagogike, ki so jih razvile različne izobraževalne iniciative, institucije, nevladne organizacije in gibanja. Besedilo na podlagi kritike nove indijske politike glede opismenjevanja, glede deleža vpisanih v izobraževanje in glede zagotavljanja in razvijanja kakovostnega izobraževanja odraslih natančneje obravnava predvsem izobraževanje marginaliziranih družbenih skupin ter izobraževanje žensk.

Ključne besede: jomtienska deklaracija, izobraževalna politika v Indiji, marginalizirane družbene skupine, kritična pedagogika, ljudske iniciative v izobraževanju odraslih

V pričujočem besedilu sem izpostavila nekatere učinke mednarodnih (razvojnih) agencij, ki temeljito spreminjajo nacionalne izobraževalne sisteme. Natančneje obravnavam spremembe v indijski izobraževalni politiki, vse od podpisa usmeritev in ciljev jomtienske deklaracije. Deklaracija izhaja iz konference *Izobraževanje za vse: srečanje s temeljnimi izobraževalnimi potrebami*, ki so jo marca 1990 v mestu Jomtien na Tajskem pripravile Svetovna banka, Razvojni program Združenih narodov, Unesco in Unicef. Agencije so s to konferenco določile smernice za izobraževanje v državah v razvoju, pri čemer so v veliki

meri posegle v nacionalne strukture in filozofije znanja. Glavni cilj jomtienske deklaracije je bil povečati izobrazbo v Indiji (in drugih državah tako imenovanega tretjega sveta) ter jo približati vsem družbenim slojem, kar naj bi dosegli s privatizacijo indijskega javnega šolskega sistema, uvajanjem novih zasebnih in neformalnih šol, različnimi oblikami paralelnega izobraževanja, z dodatnim financiranjem zasebnega šolstva s strani mednarodnih organizacij in podobno. Dosegli so prav nasprotno: s tujim financiranjem je v Indijo vstopila zahodna filozofija znanja, medtem ko se indijska filozofija opušča; izobraževanje se je začelo

enačiti samo še z opismenjevanjem; ukinja se zajamčeno izobraževanje za najrevnejše sloje; upada delež zaposlenih v izobraževanju; »kakovost« izobraževanja je reducirana samo še na »dostop do izobraževanja«; strmo narašča delež nepismenih ter ljudi, ki niso vpisani v nobenega od izobraževalnih programov (med temi deleži so zlasti ženske in otroci iz revnih družbenih slojev ter ruralno prebivalstvo) (Glej Sadgopal 2003, 2005). Prvi negativni učinki nove politike so se v nacionalnih statističnih meritvah pokazali že pred dobrim desetletjem, a se indijska vlada še ni odzvala z vidnejšimi ukrepi.

Zanimalo me je, kaj se dogaja z najbolj ranljivimi skupinami indijske populacije, zlasti z ženskami ter marginaliziranimi družbenimi skupinami (kot so OBC, SC in ST).¹ Opazovala sem kazalce, vezane na izobraževanje odraslih za posamezne družbene razrede, dostop do izobraževanja in spreminjanje kakovosti izobraževanja. Zanimalo me je, kako so strategije mednarodnih agencij vplivale na indijsko filozofijo znanja in kakšna je danes vloga alternativnih ter emancipatoričnih pristopov v izobraževanju, po katerih so bili indijski pedagogi priznani v svetu. Inovativne pristope kritičnega izobraževanja so v številnih primerih aplicirali na javni šolski sistem ter z različnimi invencijami dosegli, da so se lahko vzajemno izobraževali vsi družbeni razredi (tudi daliti ali nekdanj nedotakljivi) ter skupaj dosegali visoko kakovost znanja. Kakšni so sodobni poskusi nevladnega sektorja, gibanj in iniciativ pri izobraževanju v Indiji in ne nazadnje, kako se bo Indija spopadla z visokim poglobljanjem nepismenosti in vse večjim deležem izključenih iz izobraževanih sistemov.

Predstavila sem nekatere posledice gospodarskih sprememb in opozorila na korelacijo med liberalizacijo gospodarstva ter negativnimi trendi v socialnih politikah. Indija predstavlja 40 odstotkov globalno revnih (WB, 2007; UNDP, 2007) in delež nepismenih, ter ljudi, ki nimajo dostopa do izobraževanja najhitreje

narašča prav v tem delu populacije, tako zaradi visoke natalitete kot tudi poglobljanja družbenih razlik in povečevanja revščine.

METODOLOGIJA IN VIRI ZA ANALIZO

Za analizo sodobnega indijskega izobraževanja sem upoštevala vrsto znanstvenih in strokovnih virov. V največji meri sem se oprla na obstoječo literaturo, ki jo ustvarjajo kritični krogi znanstvenih delavcev, povezanih v odbore in komisije, da bi uspešneje nasprotovali negativnim izobraževalnim politikam indijske vlade. Spremljala sem zlasti indijsko literaturo, ki se osredotoča na postjtomtiensko obdobje, analize in ocene mednarodnih agencij o reformi izobraževanja v Indiji ter o razvoju indijskega gospodarstva in družbe.

Ker je razmeroma malo relevantne indijske literature v angleškem jeziku (in ker je angleška literatura pogosto namenjena zahodnemu bralstvu), mi je za to obravnavo pomagalo tudi trimesečno terensko delo.² Vplive in učinke globalizacije v Indiji sem raziskovala med avgustom in novembrom 2007. Izsledki iz številnih intervjujev s pedagogi, andragogi ter drugimi znanstvenimi delavci o spremembah izobraževalnega sistema so služili kot pomemben vir za razvijanje kritične analize. V besedilu sem uporabila tudi izsledke iz opazovanja iniciativ, alternativnih inštitutov, delavnic, izobraževalnih programov in šol, ki jih že desetletja razvijajo indijska ljudska gibanja prek bogate dediščine Freirejeve pedagogike, historičnega materializma in Gandijevega temeljnega izobraževanja. Alternativne metode v izobraževanju so različni izobraževalci uveljavljali v javnem šolskem sistemu ali pa v neformalnem izobraževanju ločeno od državnih institucij.

Med pomembnejšo literaturo o spreminjanju izobraževalnega sistema v Indiji sodi zbornik z naslovom *School, Society, Nation: Popular*

Essays in Education, ki so ga leta 2005 pripravili uredniki Kumar, Sethi in Sikka, in je bil leta 2006 ponatisnjen. Poleg navedenih virov sem vključevala še izsledke iz razprav in intervjujev s predstavniki različnih izobraževalnih institucij, raziskovalnih centrov, nevladnih organizacij ter družbenih gibanj (University of Delhi, Džawaharlal Nehru University, Eklavye – Institute for Educational Research and Innovative Action, Centre for the Study of Developing Societies, Centre for Education and Communication, Human Rights Forum, Alternative Law Forum, Women Rights Organisation, Right to Food, Right to Inform in drugi).

JOMTIENSKA DEKLARACIJA IN NJENI UČINKI

Podobno kot je bolonjska deklaracija posegla v ustaljeno in dolgoletno tradicijo izpopolnjevanja nacionalnih izobraževalnih sistemov v Evropi, je tudi jomtienska deklaracija dosegla temeljni obrat v indijski zgodovini izobraževanja. Za jomtiensko konferenco velja zelo podoben razvoj strateških dogodkov kot za bolonjsko reformo, le da imajo države podpisnice deklaracije pri tej strategiji nekoliko bolj podrejeno vlogo kot visokošolske institucije v Evropi (čeprav bi o tem veljalo temeljito premisliti in to vprašanje tudi natančno analizira-

ti). Pa vendar: konferenco v Jomtienu so marca 1990 organizirali Razvojni program Združenih narodov, Unesco, Unicef in Svetovna banka, sledila pa je vrsta ob- in podkonferenc, mednarodnih in regionalnih konferenc, listin, sporazumov, (nacionalnih) okvirov za akcijo ter kot pri bolonjski deklaraciji – implementacija v nacionalne izobraževalne politike, kar so po konferenci v Dakarju leta 2000 poimenovali Dakarski okvir za akcijo (Kumar, Sethi in Sikka, 2005).

Jomtienska konferenca je diskurz o socialno-ekonomski tehtnosti in pedagoški nujnosti javnega izobraževanja nadomestila z arbitrarnim ahistoričnim in nepedagoškim oziroma andragoškim diskurzom. Tako se je zmanjšalo število izobraževalcev, vse več je neprimernih delovnih okolij, učno gradivo ne ustreza vzgajanju in izobraževanju za socialno pravično ter enakopravno družbo in podobno (več o tem so pisali Sadgopal, 2001, 2003, 2005; Tomaševski, 2006; Sarma, 2002; Yashpal, 2005, Kumar, Sethi in Sikka, 2005).

Nekdaj javni indijski šolski sistem je danes že skoraj povsem nadomestilo paralelno izobraževanje, ki ne izpolnjuje niti minimalnih pogojev za izobraževanje (pa naj gre za učilnice, učne pripomočke, kvalifikacijo delavcev v izobraževanju in podobno) (Kumar, Sethi in Sikka, 2005). Morda lahko kot eno od najbolj spornih metod v izobraževanju v Indiji izpostavimo tudi ponovno uvajanje »minimalnih

»Jomtienska konferenca je položila temelje arhitekturi interveniranja mednarodnih investicijskih agencij v nacionalni izobraževalni sistem« (Sadgopal, 2005: 85). Homogena agenda za izobraževanje v državah v razvoju je s premišljenimi epistemološkimi učinki nove paradigme spodbudila krčenje državnih sredstev za izobraževanje ter prednostne politike za izobraževanje določenih družbenih skupin, fragmentacijo znanja in postopno transformacijo indijske filozofije ter ljudske vednosti. Učni načrt je preferenčen zahodni hegemoniji in globalnemu tržnemu gospodarstvu, poudarja »človeške vire« in »izobraževanje za trg«. Vzpostavlja se ločenost vednosti od družbenega *etosa* (ukinjajo se socialne, kulturne in ekonomske razsežnosti izobraževanja), pojavlja se ponovna hierarhizacija družbe prek izobraževalnih načrtov, diskriminacija za posamezne družbene razrede ali kaste ter izključevanje glede na spolne, starostne, verske, kastne ter druge karakteristike oziroma pripadnosti.

Jomtienska reforma je izrazito negativno posegla v izobraževanje deklic in žensk iz nižjih slojev.

stopenj znanja« ter raznih drugih meritev ali preverjanj (inteligenci kvocien, emocionalni kvocien in spiritalni kvocien), ki so jih zahodna izobraževalna telesa za preverjanje znanja zavrnila prav zaradi rasističnih in diskriminatornih mehanizmov. V Indiji pa se je ponovno uveljavilo prepričanje, da se v nižje sloje populacije, ki ne dosega nadpovprečnih rezultatov za posamezne kvociente, enostavno ne spleča vlagati državnih sredstev, saj nikdar ne bodo napredovali (Sadgopal 2003, 2005).³ Jomtienska reforma pa je daleč najbolj negativno posegla v izobraževanje deklic in žensk iz nižjih družbenih razredov.

IZOBRAŽEVANJE IN PARTICIPACIJA ŽENSK

Indijska vlada je že leta 1988 uvedla poseben program – *Mahila Samakhya* za izobraževanje in usposabljanje žensk v ruralnem okolju. Kljub skromnemu državnemu financiranju je spodbujal izobraževanje žensk iz socialno in politično marginaliziranih družbenih razredov (zlasti staroselcev, dalitov in pripadnikov nižjih kast). Številni avtorji so še sredi devetdesetih let poudarjali, da so bili tovrstni programi v ruralnih delih

Indije uspešnejši od programov izobraževanja odraslih v urbanih okoljih (Chaudhuri, 1995).⁴ Že skozi devetdeseta leta je *Mahila Samakhya* postajal vse bolj obrobni program (vlada je krčila sredstva), z implementacijo jomtienske deklaracije pa so ga povsem opustili.

»Čeprav je bil *Mahila Samakhya* edini program, ki se je osredotočal na kolektivno refleksijo ter socialno-kulturno delovanje or-

ganiziranih ženskih skupin, so ga opustili. Spremenili so ga zgolj v neke vrste 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 oslabila še Svetovna banka (1997), ker se je zavzela samo za povečanje stopnje pismenosti in produktivnosti med ženskami (namesto da bi jih izobraževala ali usposabljalala) ter jih pošiljala kot kurirke za nadzor plodnosti, zdravstvene ali prehranske glasnice. Na žalost je Indija s sprejetjem Okvirja Jomtien-Dakar, ki je bolj predan uslužnosti trgu kot pa socialno-kulturnim ter političnim pravicam žensk, opustila razmeroma progresivno politiko izobraževanja žensk« (Sadgopal, 2005: 91).

Negativni učinki liberalizacije so se po uveljavitvi jomtienske deklaracije pokazali tudi v indijskih nacionalnih statistikah: še vedno je več kot 50 odstotkov odraslih žensk, ki ne znajo pisati in brati in okoli 50 milijonov otrok ne obiskuje šole, med temi so večinoma deklice (35 milijonov deklic) (Bhog, 2005: 230). Vlada je ugotavljala, da so med najhitreje rastočo neizobraženo populacijo prav deklice in ženske iz revnih in neizobraženih družin ali gospodinjstev ter da obstaja korelacija med nepismenimi v ruralnih okoljih in populacijami, ki sodijo v uradno priznane kaste (SC) ter uradno priznane staroselske skupnosti (ST).

Indija se kljub dodatnemu investiranju mednarodnih agencij v izobraževanje še vedno slabo uvršča tako glede pismenosti kot tudi dostopa do izobraževanja. Po zadnjih izračunih *indeksa človekovega razvoja* (HDI), ki ga vsako leto pripravlja Razvojni program Združenih narodov, je Indija med 177 obravnavanimi državami sveta na 128. mestu (UNDP, 2007).⁵

Posledica liberalizacije indijskega izobraževanja se kaže v 50 odstotkih nepismenih odraslih žensk.

Kljub temu, da ima Indija v zadnjih dvajsetih letih nadpovprečno stopnjo gospodarske rasti, visoke stopnje tujih vlaganj, da je med vodilnimi glede storitev v informacijski tehnologiji in podobno, pa se po socialnih kazalcih (in zlasti glede na izobraževanje ter zdravje) uvršča med najslabše razvite države sveta.⁶

Indijska vlada je v zadnjih letih ugotovila, da bi se ključ za uspešnejši »razvoj« lahko skrival v investiranju v izobraževanje žensk. Na neki način je le ponovila ugotovitev preteklih indijskih vlad: če bo dosegla boljše izobraževanje žensk ter višjo vključenost deklic v šole, se bo, vsaj teoretično, bistveno izboljšal tudi statistični profil Indije. Vlada se je oprla na stari rek iz tridesetih in štiridesetih letih 20. stoletja, ki ga je poudarjalo gibanje za neodvisnost: »Educate a woman and you educate the family« (Izobrazi žensko in izobrazil boš družino).

Pa vendar se kljub vladnim poskusom vključevanja odraslih žensk v izobraževanje negativen trend nadaljuje, saj izobraževalci opozarjajo, da nacionalni izobraževalni programi zgoj vpisujejo deklice in ženske v izobraževalne sisteme ali programe, da pa se ti programi ne izvajajo. Več kot zgovoren je podatek, na kate-rega opozarjajo skorajda vsi indijski delavci in delavke v izobraževanju, da je v Indiji kriterij za pismenost izpolnjen, če je bil nekdo vpisan v eno leto formalnega ali neformalnega izobraževanja, pri čemer vlada ne preverja, ali se je program sploh izvedel ter kakšna je kakovost znanja. Z vpisom v register izobraževanih pa vlada avtomatično beleži delež pismenih

v državi (Bhog, 2005; Sadgopal, 2005). Čeprav uradne statistike dokazujejo zgoj 1,2 leta šolske izobrazbe za ženske ter 3,5 leta šolske izobrazbe za moške, pa bi veljalo glede na smernice in učinke jomtienske reforme ter glede na doslej nakazane izsledke o indijskem izobraževanju predpostavljati, da je realna slika izobraževanja v Indiji še slabša.

Zaradi takih in podobnih vladnih anomalij, ki v največji meri prizadenejo ženske, revne in izključene, so se organizirale številne nevladne iniciative, inštituti ter gibanja, ki se ukvarjajo z alternativnim izobraževanjem. Opisala bom zgoj dva: *Nirantar – a Centre for Gender and Education*⁸ iz države Utar Pradeš, ki od leta 1993 spodbuja sodelovanje žensk prek izobraževanja, ter neodvisno iniciativo *Women Rights Organization*, ki izobražuje odrasle marginalizirane ženske v začasnih barakarskih naseljih Delhija že dobri dve desetletji. Na koncu bom izpostavila še posebnosti izobraževanja v Kerali.

PRIMERI ALTERNATIVNEGA IZOBRAŽEVANJA ŽENSK

Nirantar je nastal kot center za raziskave in mehanizem za izobraževanje odraslih dalit žensk (nekdanj nedotakljivih) ter mladih deklic, ki so zapustile izobraževalne programe (ali bile iz njih izključene). Center poskuša vplivati na politike izobraževanja ter odpirati javne diskusije o vprašanjih, ki zadevajo spol in izobraževanje v Indiji. Od leta 2001 vodi

Temeljni ukrep indijske vlade v zadnjih letih se je tako glasil, da se od indijskih žensk odslej ne bo več pričakovalo, »da zgoj rojevajo sinove naroda, pač pa, da čim dlje ostanejo v izobraževalnem sistemu« (Bhog, 2005: 228). Tako bodo imele manj otrok (delež natalitete pri izobraženih ženskah je nižji kot pri neizobraženih, saj se navadno izobražujejo ženske iz višjih slojev). Ukrep za »izboljšanje izobraževanja žensk« je bil »prispevek vlade za omejevanje rodnosti« (ibid.) in za znižanje stopnje umrljivosti (za matere in novorojenčke)⁷ ter povečanje verjetnosti, da se bodo šolali tudi otroci izobraževanih mater: izobražene matere bodo otroke pošiljale v šolo, neizobražene pa na delo.

delavnice ter skupnostne dnevne izobraževalne centre za ženske v dvajsetih vaseh v Utar Pradešu. Osredotoča se na zdravstveno problematiko žensk, na legalne okvire izobraževanja, zlasti opismenjevanje in analiziranje strukturnih učinkov opismenjevanja za skupnosti, ter nadzoruje vladne sheme pomoči za ranljive skupine. Njihovi programi upoštevajo ruralno dinamiko življenja. Praviloma se izvaja v sušnem obdobju, ko lahko ženske za več tednov prekinajo delo na polju in se udeležujejo delavnic opismenjevanja ter drugih oblik izobraževanja. Nirantar se je v zadnjih letih povezal tudi z ženskimi gibanji ter gibanji za človekove pravice, s katerimi sodelujejo v raznovrstnih izobraževalnih programih, pri pravni asistenci ter v raziskovalni dejavnosti. Center pripravlja posebno literaturo, ki vključuje ženske tematike, interaktivno gradivo za študente in posebne učne načrte ter literaturo za ljudska gibanja. Kot spremljevalne materiale za izobraževanje so uvedli časopis *Khabar Lahariya*. Nirantar je tako pomemben poskus uvajanja programov s področja enakosti med spoloma, vseživljenjskega učenja ter demokratičnega razvoja skupnosti (Kumar, Sethi in Sikka, 2005).

Drugi primer alternativnega izobraževanja predstavlja *Women Rights Organization* (WRO), neformalna in neodvisna skupina približno desetih visoko izobraženih žensk iz Delhija, ki je konec osemdesetih let 20. stoletja začela prostovoljno obiskovati revna barakarska naselja v prestolnici Indije. Nedeljski celodnevni obiski angažiranih žensk so prerasli v dolgoletno sodelovanje in samoorganiziranje žensk. Začetno komunikacijo z revnimi ženskami je WRO razvila prek organiziranja priložnostnih, razvedril-

nih ter angažiranih prireditev, v obliki uličnega gledališča ali posebej izdelanih predstav, ki so prek igre, ironije in teatra izpostavljale življenjska vprašanja teh ranljivih družbenih skupin. V nekaj letih je skupaj z ženskami iz začasnih barakarskih naselij ustvarila redni izobraževalni program, ki je upošteval pereče socialne in kulturne problematike (kultura sobivanja različnih verskih skupnosti, vprašanje nasilja nad ženskami, alkoholizem, zdravstvene problematike, ki zadevajo rodnost, zaščito pred aidsom ter varno spolnost, vprašanje osebne higiene ter nege otrok itn.).

Prav tako je organizacija začela izdajati žensko revijo *Stree Mukti*, v katero pišejo ženske iz revnih predmestij ter prek katere se medsebojno povezujejo. Organizacija poskuša zagotavljati nastanitvene možnosti za tiste ženske in otroke iz revnih naselij, ki so žrtve nasilja. Ustanavljajo varne hiše, rehabilitacijske centre in nudijo psihološko ter pravno pomoč. V dobrih dveh desetletjih prostovoljnega dela je WRO pomagala opismeniti številne revne ženske ter jih z metodami emancipatoričnega izobraževanja opogumila: za solidarnost in skupen boj proti nasilju v družini, da si pomagajo pri vzgoji otrok kljub velikemu pomanjkanju, za boj proti patriarhalnosti indijske družbe ter s konkretnimi akcijami, za boj proti dogovorjenim oziroma prisilnim porokam.

Pomen dolgoletnega dela članic WRO je tudi v tem, da so te izobražene ženske delovale v okolju, ki ga je povzročila hitra liberalizacija indijskega gospodarstva po podpisu pogodbe s Svetovno banko leta 1991. WRO je spremljala in raziskovala proces liberalizacije, ki se je odrazil v nepredstavljeni urbani revščini. Libe-

Organizacija *Women Rights Organization* je skupaj z muslimankami, hindujkami, dalit ženskami in ženskami iz staroselskih skupnosti razvila inovativne pristope v izobraževanju odraslih, ki so ženske združevali in povezovali ne glede na izključujoče identitetne politike, ki so sicer značilne za Indijo. Ženske so skupaj iskale in razvijale strategije za izboljšanje lastnega socialnega položaja, se vzajemno učile samopomoči ter načinov preživetja. Opismenjevanje je bilo za WRO eden od temeljnih načinov boja za izboljšanje položaja revnih in marginaliziranih žensk.

ralizacija gospodarstva je v Indiji po eni strani sprožila plaz migracij iz ruralnega v urbano, kjer danes revščina narašča celo hitreje kot v ruralnih območjih, ter na drugi strani nepojmljivo samomorilnost tistih ruralnih delavcev, ki so ostali na podeželju (brez zemlje, brez virov preživetja in podobno).⁹

Številni indijski družboslovci opozarjajo, da se največje spremembe v Indiji odražajo prav v migracijah iz ruralnega v urbano ter v bliskovitem spreminjanju strukture mest, na kar vlada odgovarja zgolj z represivnimi ukrepi (Singh-Roy, 2002; Batra, 2007; Baviskar, 2006; Sainath, 1996; FIAN, 2008). Batra trdi, da je do leta 2000 četrтина prebivalcev Delhija živela v nekaj več kot tisoč *jhuggi bastees* (barakarskih naseljih). V zadnjih petih letih je vlada polovico teh naselij porušila, drugo polovico enaka usoda še čaka.¹⁰ Sundaram pa trdi, da »Indija doživlja tako ekspanzijo mest, ko jo je Evropa doživljala konec 19. stoletja. Ogromno ljudi vstopa v denarno ekonomijo, ima plačano delo, prav tako ruralnim migrantom ni težko najti zaposlitev v mestu, vendar so plače tako minimalne, da z njimi skorajda ne morejo preživeti. Medtem ko gre podeželje skozi ekološko katastrofo zaradi visokega onesnaženja s pesticidi, zaradi suš in cunamijev, kar spremljata obubožanje in visoka samomorilnost, pa gospodarski bum v mestih prinaša visoko ekspanzijo, ki jo spremljata rast neenakosti in revščine.«¹¹

Iz analize razvoja mest oziroma prestolnice v zadnjih desetletjih lahko vidimo, v kakšnih pogojih so ustvarjale ženske iz WRO. Ta skupina žensk je redke primer neodvisne organizacije, ki zavrača vsakršno državno in tuje financiranje ter ohranja in razvija avtonomne izobraževalne in socialne programe skupaj z najrevnejšimi ženskami v Delhiju. Prav tako je WRO dober primer medkulturnega dialoga med revnimi ženskami. V sicer izjemno visoko stratificirani in hierarhični indijski družbi so vzpostavile trajno solidarnostno mrežo za skupen in dolgoročen boj proti revščini in izključevanju.¹²

Tretji, zadnji primer, ki ga bom izpostavila v tem besedilu, pa je ljudska iniciativa iz Kerale, s katero želim ponazoriti, kako pomembne so iniciative nevladnega, avtonomnega sektorja ali družbenih gibanj pri vzpostavljanju pravičnejše družbe ter družbe z visokim in kakovostnim znanjem. Kerala je država na skrajnem jugu Indije, ki ima komunistično vladavino že vse od leta 1957. Ko je leta 1995 razglasila stoodstotno pismenost, so jo nekateri delavci in delavke v izobraževanju jemali za zgled, drugi so jo kritizirali. Nedvomno komunistična vlada v Kerali ni imela dolgoročnih načrtov glede izobraževanja, medtem ko so bile strategije neodvisnih iniciativ zastavljene bistveno bolj dolgoročno. *Kerala Shastra Sahitya Parishad* (KSSP) ali Družba opismenjevanja iz Kerale (ki jo pogosto prevajajo tudi kot Ljudsko gibanje za znanost), je ljudska iniciativa, ki je nastala leta 1962 z namenom, da bi izobraževanje približala vsem družbenim slojem. Temeljni cilj delovanja KSSP je bil poskus, da bi ustvarili egalitarno družbo prek izobraževalnih invencij, pri čemer bi uporabljali izrazito znanstveni pristop za neizobraženo ljudstvo v Kerali ter tudi znanstveno razumevanje družbenih norm: da je znanost sredstvo za družbene spremembe v regiji in da mora biti znanstveno raziskovanje vpeto v družbo, ne pa ločeno od nje. To definiranje izobraževanja povzema njihov slogan »Znanost za družbeno revolucijo«. Če je nekdaj manjšina visoko izobraženih vplivala na spreminjanje družbe, je bila ideja KSSP, da znanstveno izobrazijo večino izključenega in revnega prebivalstva ter kolektivno prispevajo k spremembam v družbi. Ljudje so se organizirali prek kulturnih programov, v katerih je starejša populacija prenašala znanstvena spoznanja na mlajše generacije. Celotno izobraževanje je potekalo v nacionalnem jeziku (malajlam).

KSSP je pogosto podprla vladne kampanje (na primer glede opismenjevanja) ter se vključevala v lokalna razvojna načrtovanja zlasti glede zdravstvenih in okoljskih problematik, kot tudi

v strategije za enakopravnejšo vlogo žensk v indijski družbi. Proizvajala je posebne učne materiale (na primer lutke za otroke v vrtcih, vsakih pet let je popravila in dopolnila šolske učbenike in podobno), časopise, vzpostavila tri raziskovalne centre ter ekološki inštitut. Za svoje delovanje ni nikdar prejela javnih sredstev, pač pa se je financirala iz članarine ter prispevkov ljudi iz gibanja. KSSP je vse do danes ostala avtonomna in samozadostna organizacija z 40.000 rednimi člani ter več kot 2.000 sedeži organizacije po vsej Kerali. Zaradi jomtienske reforme se je komunistična vlada v Kerali doslej odpovedala 2.644 državnim šolam. Predala jih je zasebnikom (večinoma tujim korporacijam ali pa bogatim indijskim zasebnikom), ki uvajajo visoke vpisnine za reducirane izobraževalne programe. Kot temeljni argument za ukinitve javnega šolstva je vlada navedla, da te šole niso bile ekonomične, saj se je v njih izobraževalo manj kot 100 učencev. KSSP nadaljuje ljudsko izobraževanje še bolj aktivno, hkrati pa poskuša vlado prisiliti, da bi ponovno odprla nacionalne javne šole.

SKLEP

Indijsko razumevanje kritičnega izobraževanja se je vse do jomtienske reforme naslanjalo na dva temeljna koncepta, ki sta ju razvila Mahatma Gandhi in Paulo Freire. Obe pedagogiki izhajata iz historičnega materializma: Freirejeva pedagogika neposredno s sklicevanjem na Marxova dela, Gandijeva pedagogika pa z uporabo Marxove dialektike med spoznanjem in družbenim delovanjem. Freire je v svojem slovitem delu *Pedagogika zatiranih* (2000) uvedel principe »problemsko-zastavljenega izobraževanja« na način »verodostojne osvoboditve« oziroma prek procesa humanizacije prakse med ljudmi, »ki reflektirajo osnove sveta, da bi ga spremenili« (Freire, 2000: 79). Gandhi pa je s »temeljnim izobraževanjem« za osnove človekovega znanja, vrednot in izku-

šenj uporabil »produktivno delo«. Njegovo neformalno izobraževanje, ki ga je po vsej Indiji med letoma 1937 in 1947 uporabljalo nekaj tisoč neformalnih šol, je želelo odgovoriti na vprašanje, kako lahko produktivno delo, ki je vključeno v učni načrt, postane vir moderne znanosti (vednosti), vrednot in izkušenj ter ustvari tako vrsto izobraževalnega sistema, v katerem bi enakovredno sodelovali tako bogati kot preostala revna populacija, ki je takrat, kot še danes, predstavljala približno dve tretjini prebivalstva in v katero še danes sodijo predvsem daliti (nedotakljivi), muslimani, *adivasji* (staroselci) in druge izobčene kaste ter družbene manjšine. Seveda je taka metoda izobraževanja predstavljala resno grožnjo srednjemu in višjemu razredu, saj je spreminjala hegemonijo vladajočega razreda, zato so jo takoj po neodvisnosti tudi ukiniteli. Čeprav je indijska ustava zagotavljala socialno pravičnost in enakopravnost ter dostop do izobraževalnih institucij za vse družbene sloje, pa je bila realna praksa v obdobju po neodvisnosti revnim in marginaliziranim vseskozi manj naklonjena. Prvi val kritičnega izobraževanja je spodbudilo gibanje za neodvisnost že leta 1937 na wardhalski izobraževalni konferenci. Kritično izobraževanje je na osnovi »temeljnega izobraževanja« opredelil Gandhi. Ideja je združevala *svet znanja s svetom dela* (*Nai Taleem* ali *Buniyadi Shiksha*) oziroma predpostavljala vzajemnost *znanstvene* in *družbene produkcije*. To je pomenilo, da je tisoče prostovoljnih izobraževalcev iskalo materiale za poučevanje v lokalnem okolju, ustvarjalo decentraliziran učni načrt ter vanj vključevalo učne snovi, ki so jih izpostavljale lokalne skupnosti, zlasti gibanja. Že Nehrujeva vlada ni podprla kritičnega izobraževanja, zato so ga številni izobraževalci po neodvisnosti tudi opustili. Kljub vsemu pa se je Gandijevo »temeljno izobraževanje« do neke mere ohranilo v filozofiji javnega šolskega sistema ter zlasti v močni indijski tradiciji ljudskega izobraževanja, saj so se vse od neodvisnosti s programi izobraževanja odraslih

ukvarjale zlasti prostovoljne organizacije ter družbena gibanja.

Z uvajanjem jomtienske reforme so mednarodne agencije izrinile dediščino indijskega kritičnega izobraževanja in gibanja za neodvisnost, in sicer predvsem tako, da je jomtienska deklaracija uvajala novo in nedefinirano pojmovanje »temeljnega izobraževanja«, ki se popolnoma razlikuje od Gandijevega »temeljnega izobraževanja«. Uvaja ga na način, da novo poimenovanje predstavlja kot cilj, čeprav to novo poimenovanje »temeljnega izobraževanja« še nima izdelanih izobraževalnih konceptov. Ko je jomtienska reforma uporabila Gandijevo poimenovanje za nov koncept izobraževanja, ki ga sploh še ni povsem izdelala, je premostila indijsko razumevanje »temeljnega izobraževanja«, ki izhaja iz leta 1937. Gandijevo temeljno izobraževanje so v času postjomtienske faze enostavno izbrisali iz indijskega izobraževalnega sistema ter ga nadomestili z ahistoričnimi, nematerialističnimi in nepedagoškimi diskurzi (diskurzi, ki so ločeni od zgodovinske, kulturne in socialne dediščine Indije. To so diskurzi, ki posredujejo zahodno mentaliteto, vrednote in principe in so ločeni od indijskega družbenega etosa). Sodobni trendi indijskega izobraževanja ne peljejo v smeri kakovostnega znanja za vse družbene razrede, pač pa v tiste smeri, ki jih spodbuja in potrebuje globalni trg, v smeri standardizacije, homogenizacije in fragmentacije znanja ter vednosti, pri čemer pri poklicnem izobraževanju prevladujejo tržne študijske smeri, ki ponujajo menedžerska in upravna znanja, pa vrsta drugih poklicev za delo v informacijski tehnologiji in podobno; pri splošnem osnovnošolskem izobraževanju, ki ga izvajajo zasebne institucije, pa se poudarja le še »opismenjevanje«. In še bolj kot resnično »opismenjevanje« štejejo zlasti »vpisi v programe opismenjevanja«, katerih kakovost je, kot poudarjajo pedagogi, andragogi in drugi delavci v izobraževanju v Indiji, skrb zbujajoča.

Drugi val kritičnega izobraževanja, ki je poleg Gandijevega »temeljnega izobraževanja«

upošteval tudi Freirejevo pedagogiko, pa se je v Indiji začel v začetku sedemdesetih let, ko so kritični izobraževalci iz Madhje Pradeša v okviru programa *Hoshangabad Science Teaching Programme* (HSTP) uvajali nove pristope v izobraževanje, v katerega so bili vključeni vsi sloji prebivalstva. Sadgopal, Yashpal ter znanstveni delavci v inštitutih, kot je Eklavya – Institute for Educational Research and Innovative Action, so pomembno prispevali tudi k ustvarjanju drugih alternativnih izobraževalnih programov po vsej Indiji, katerih delo je danes najbolj razvidno prav v ljudskih gibanjih najrevnejših slojev prebivalstva Indije. Tovrstno izobraževanje je tudi ljudem iz najnižjih družbenih slojev omogočilo, da so se izobraževali prek eksperimentalno-osnovane, raziskovalno-usmerjene in iz okolja izhajajoče pedagogike. Program HSTP je bil izdelan tako, da ni ločeval učečih (glede na starost, spol, kasto, vero ...), da je upošteval socialno in kulturno produkcijo lokalnega okolja v izobraževalnem procesu, da so udeleženci izobraževanja sami izvajali znanstvene eksperimente, da je bil pedagoški kader visoko usposobljen in da so se izobraževalci odzivali na reakcije iz okolja (na primer, katera učna snov je relevantna, katero znanje in sposobnosti bi lahko še bolj spodbujali itn.) ter bili vseskozi v interakciji s socialnim okoljem. Pa vendar so svetovne agencije dosegle, da se je v Indiji s sprejetjem jomtienske deklaracije postopoma povsem ukinilo kritično in alternativno nacionalno izobraževanje, ki so ga v javnem šolstvu izvajali usposobljeni izobraževalci z dobrim poznavanjem kritičnih in alternativnih pedagoških smeri. Eklavya in kritični pedagogi iz Bhopala poskušajo po letu 2002, ko je bil HSTP po tridesetih letih ukinjen, nadaljevati kritično izobraževanje s prostovoljnim delom brez državnega ali tujega financiranja. Prav tako ustvarjajo predloge za vlado, s katerimi jo opozarjajo na negativne posledice jomtienske reforme.

Kot sem ponazorila s primerom *Mahila Samakhya*, je vlada ukinila še tiste nacionalne

programe, ki jih je pred desetletji vzpostavila sama, da bi zamejila politike izključevanja in diskriminiranje odraslih iz ranljivejših družbenih skupin. Kljub vsemu pa številne ljudske in družbene iniciative, med njimi tudi predstavljene *Women Rights Organization, Nirantar, Kerala Shastra Sahitya Parishad*, nadaljujejo avtonomno in kritično delo v izobraževanju odraslih brez pomoči nacionalnih vlad ali tujih mednarodnih agencij. Indijska nacionalna izobraževalna politika je z jomtiensko reformo ubrala smer, ki ne pelje v družbo znanja. Posamezni neodvisni in avtonomni programi, ki jih ustvarjajo aktivisti ali prostovoljci, angažirani, kritični izobraževalci odraslih ter znanstveni delavci, pa se sami ne bodo mogli spopasti z velikim izobraževalnim izzivom, pred katerim stoji Indija v 21. stoletju.

LITERATURA

Batra, L. (ur.) (2007). *The Urban Poor in Globalising India: Dispossession and Marginalisation*. Delhi: South Asian Dialogues on Ecological Democracy and Vasudhaiva Kutumbakam Publications.

Baviskar, A. (2006). »Demolishing Delhi: World-Class City in the Making«. *Mute* 2 (3), str. 88–95.

Bhog, D. (2005). »Looking Beyond Schooling for Girls: the Gender Question in Education«. V Kumar, Sethi in Sikka (ur.), *School, Society, Nation: Popular Essays in Education*. New Delhi: Orient Longman, str. 226–243.

Chaudhuri, K. (1995). »A Change for the Better. The Education scene«. *Frontline*, 10. 2. 1995, 1–4.

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed*. London: The Continuum International Publishing Group Inc.

FIAN (2008). *The Right to Adequate Food in India*. New Delhi: Food First Information and Action Network.

IFAD (2006). Annual Report 2006. Roma: International Fund for Agricultural Development.

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

Sadgopal, A. (2001). »Political Economy of the Ninety-Third Amendment Bill«, *Mainstream*, 4, str. 43–50.

Sadgopal, A. (2003). »Exclusion and Inequality in Education: The State Policy and Globalisation«. *Contemporary India*, 2 (3), str. 1–36.

Sadgopal, A. (2005). »Globalisation: Deconstructing its Knowledge Agenda«. V Kumar, Sethi in Sikka (ur.), *School, Society, Nation: Popular Essays in Education*. New Delhi: Orient Longman, str. 83–110.

Sainath, P. (1996). *Everybody Loves a Good Drought: Stories from India's Poorest Districts*. New Delhi: Penguin.

Sarma, E. A. S. (2007). »Help the Rich, Hurt the Poor: Case of Special Economic Zones«. *Economic and Political Weekly*, 42, str. 1900–1902.

Sen, K. A. (2002). *Ekonomija blaginje*. Ljubljana: Založba / *cf.

Shiva, V. (2004). *The Suicide Economy of Corporate Globalisation*. Dostopno preko <http://www.counter-currents.org/glo-shiva050404.htm>, 21. julija 2008.

SinghaRoy, D. K. (2002). *Social Development and the Empowerment of Marginalised Groups: Perspectives and Strategies*. London: Sage Publications Pvt. Ltd.

Tomaševski, K. (2006). *Human Rights Obligations in Education*. Gothenburg: Novum Grafiska AB.

UN (2007). Report on the World Social Situation 2007: The Employment Imperativ. New York: United Nations.

UNDP, UNESCO, UNICEF, World Bank (1990). World Declaration on Education For All and Framework For Action To Meet Basic Learning Needs, World Conference, Jomtien, Thailand, 5-9 March, 1990, New York.

UNDP (2007). Human Development Report 2007/2008: Fighting Climate Change: Human Solidarity in a Devided World. New York: United Nations Development Programme.

WB (2007). The World Bank Annual Report 2007. Washington D. C.: World Bank.

Yashpal, S. (2005). »Reinventing Education for Tomorrow«. V Kumar, Sethi, in Sikka (ur.), *School, Society, Nation: Popular Essays in Education*. New Delhi: Orient Longman, 22–32.

¹ Za enakopravnejši dostop do družbenih storitev in dobrin v Indiji razlikujejo tri družbene skupine: forward class (FC) je višji in srednji družbeni razred, ki predstavlja okrog 39 odstotkov populacije; other backward classes (OBC) je nižji družbeni razred, ki predstavlja okrog 37 odstotkov populacije. Najnižji družbeni razred pa sta scheduled castes (SC) in scheduled tribes (ST) ali uradno priznani kasti in uradno priznana plemena, ki predstavljajo okrog 24 odstotkov populacije. Razvrstitve je pomembna za skupino OBC ter zlasti za SC in ST, saj

imajo pripadniki teh skupin zagotovljene določene kvote za enakopravnejši dostop do javne službe, izobraževanja, zemlje, raznih drugih javnih sredstev in servisov. To je neke vrste politika pozitivne diskriminacije.

² Raziskava je bila opravljena v okviru temeljnega raziskovalnega projekta »Socialne dimenzije trajnosti prek procesov dematerializacije in resocializacije«, št. Z6-9603 pri Javni agenciji za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

³ Povzetek kritike vpliva jomtienske deklaracije na indijsko izobraževanje izhaja tudi iz intervjujev z Anilom Sadgopalom (ki sem ga opravila v Bhopalu, 28. 10. 2007), ter s pedagogoma Rajeshem Kminarijem in Tultulo Biswasi (ki sem ju opravila na Eklavyi v Bhopalu, 27. 10. 2007).

⁴ Med programe v urbanih okoljih sodita na primer Shramik Vidyapeths za izobraževanje delavcev ter Gram Shikshan Mohim, ki je bil razširjen zlasti v Maharaštri.

⁵ HDI je sestavljen iz treh indeksov, ki merijo izobrazbo, zdravje in BDP v državi. Na podlagi HDI Združeni narodi razvrščajo države sveta glede na stopnjo razvoja. Glej metodologijo UNDP (2007).

⁶ Indija porabi manj državnih sredstev za izobraževanje (merjeno kot delež BDPja ali pa kot delež celotne porabe vladnih sredstev za izobraževanje) kot pa, na primer Burkina Faso ali Sierra Leone, ki sta najnižje uvrščeni državi glede na človekov razvoj po metodologiji UNDP (2007).

⁷ Čeprav se v mednarodnih statistikah razvojnih agencij pogosto ne poudarja, je Indija dežela z največjim

deležem detomora deklic (Sen, 2002). Tudi sicer je 47 odstotkov novorojenčkov podhranjenih, 51 odstotkov je premajhnih za svoja leta, 30 odstotkov jih ima prenzko težo že ob rojstvu – v več kot 90 odstotkih to velja za deklice (UNDP, 2007). Med 20 odstotkov najbogatejše populacije je na 1000 rojstev 38 mrtvih otrok, med 20 odstotkov najrevnejše populacije pa je na 1000 rojstev 97 mrtvih otrok (UNDP, 2007).

⁸ Več informacij o Nirantar je mogoče najti tudi na <http://www.nirantar.net/rat.htm> (3. oktobra 2008).

⁹ Indijski strokovnjaki ugotavljajo tesno korelacijo med samomorilnostjo in liberalizacijo Indije (Shiva, 2004). Do aprila 2008 je samomor naredilo že krepko čez 40.000 kmetov oziroma kmetijskih delavcev brez zemlje (FIAN, 2008: 31). Vlada na visoko samomorilnost indijskih kmetov ne odgovarja z izobraževalnimi, socialnimi programi ali denarnimi pomočmi, pač pa med najrevnejše delavce na podeželju ali obubožane male kmete pošilja psihiatre.

¹⁰ Intervju z Lalit Batro sem opravila na Džawaharlal Nehru University, 16. oktober 2007.

¹¹ Intervju z Ravijem Sundaramom sem opravila na Centre for the Study of Developing Societies, 22. oktober 2007.

¹² Intervju z ustanoviteljico WRO Anjali Sinha sem opravila v Delhiju, 19. 10. 2007, s sociologinjo Sudho Vasan na University of Delhi 17. oktober 2007, ter z raziskovalko Lokesh Chander na Centre for the Study of Developing Societies, 6. september 2007.