



JEDAN SVIJET KOJI OBUHVAĆA MNOGE SVJETOVE

Bilješke o odgoju za 21. stoljeće

VERNOR MUÑOZ VILLALOBOS

PO BOX: 1245-1007 San José
Costa Rica

Primljeno:
7. 1. 2009.

Izlaganje na
znanstvenom skupu

UDK
271.789:1:341.231.14
37.014.53: 341.231.14

Sažetak

Govor o odgojnom i obrazovnom sustavu za 21. stoljeće ujedno je i govor o promicanju procesa demokratizacije te iskorjenjivanju diskriminacije i siromaštva. Učenje je odlučujući čimbenik čovjekova života. Svrha odgoja i obrazovanja je izgradnja saznanja koje može pomoći u davanju dostojanstva životu svakog ljudskog bića. Valja stoga ukinuti sustav nepravde koji podržava stereotipe te rodne i druge oblike nejednakosti, kao i nepravednu raspodjelu ekonomskih dobara. Jednako tako valja nastojati promijeniti ciljeve i postupke koji ne doprinose čovjekovu dostojanstvu. Prijetimo se: danas u svijetu još uvijek milijuni dječaka i djevojčica ne pohađaju školu, a mnogi su već u ranoj dobi prisiljeni raditi teške fizičke poslove. Diskriminacija maloljetnika i uskraćivanje njihovog prava na odgoj i obrazovanje na različite načine postoji u svim dijelovima svijeta, i to ne samo u siromašnim zemljama. Ako se ništa ne promijeni, u brojnim će zemljama proći još mnoga desetljeća prije ostvarivanja sveopćeg osnovnog obrazovanja za sve djevojčice i dječake školske dobi. Suočen s tim spoznajama, autor tvrdi kako je važno poraditi na kakvoći, sadržaju i raznolikosti odgoja i obrazovanja za sve. Doista, pravo na odgoj je kolektivna odgovornost koja uključuje poštivanje posebnosti svake osobe, poštivanje drugoga i težnju prema miroljubivom suživotu. To je ujedno i nastojanje da se ukine nejednakost i krene prema svijetu u kojemu će biti moguće živjeti i rasti s drugima.

Ključne riječi: *odgoj za ljudska prava, učenje, pravo na odgoj i obrazovanje za sve, poštivanje posebnosti, diskriminacija maloljetnika, siromaštvo, sustav nepravde, poštivanje drugoga, miroljubiv suživot, stereotip, nejednakost*

Krišnamurti je običavao reći da je svatko od nas proizvod vlastite prošlosti koju smo sakupili te da je svijet proširenje nas samih.¹ On je, nesumnjivo, mislio i na činjenicu da se budućnost može temeljiti na procesu učenja koje oslobađa te da nije nužno utemeljeno na slučajnom ili samovoljnom izboru.

Budućnost odgoja i njegovi mehanizmi zaštite, kao i svaka kulturalna pojava, uvijek će biti rezultat našeg viđenja svijeta i našega sadašnjeg djelovanja, budući da stvar-

¹ J. KRISHNAMURTI, Bilješke o konferenciji i sučeljavanju u Ojia di Sarobia, 1940, The Star Publication, México, 1941, str. 30-31.

nost ne može postojati neovisno o čovjeku, a ni spoznaja ni nakane ne mogu se odijeliti od našega pojedinačnog neovisnog i nestalnog učenja.

Tako se stvara povijest – jednom rukom hvatajući sadašnjost, a drugom okrenutom prema budućnosti, gura nas i potiče prema stanju jednakosti u kojem ne bi trebalo stvarati razlike s obzirom na etnos, rod, dob ili bilo koje drugo mjerilo.

Nastojeći predložiti odgojni sustav za 21. stoljeće, jako smo se angažirali da bismo ukinuli sve oblike prakse i sve modele društvenog i kulturalnog ponašanja koji se temelje na ideji o nadmoći ili manjoj vrijednosti ljudi, te želimo potaknuti proces demokratizacije koji omogućuje iskorjenjivanje diskriminacije i siromaštva.

TEMELJ PRAVA NA ŽIVOT

Iznošene su razne hipoteze kako bi se objasnilo čudo života. Mnoge su od njih valjane, iako su sve djelomično nepotpune. Biološke, kemijske, religiozne, zakonske, metafizičke pa i fizičke definicije predlažu prvenstvo života, ali pritom ne definiraju o čemu je točno riječ.

Neke su definicije prihvaćene protivljenjem, npr. što nije život, a druge su prihvaćene radi upotpunjavanja, jer se nastojalo uključiti svako postojeće očitovanje.

Poznato nam je međutim da je smrt dio života i da je, ukoliko uzmemo u obzir i procese molekularnog preoblikovanja, život put koji vodi od jedne faze prema drugoj, kao što je i rijeka koja teče nekim tokom prilagođena obliku Zemljine površine.

Stoga su fundamentalistička tumačenja urodila još većom pozornošću koja se, ne odrekavši se heuristike, usredotočuje na poštivanje onih elemenata koji omogućuju život, koji su dio života i koji tvore složeni sustav energije i zanosa, dopuštajući obilje.

PROCES UČENJA KAO ODLUČUJUĆI ČIMBENIK

Život teče među beživotnim sjenama. Njegova pokretačka snaga prožimlje ritam ljudi i vidljivo se širi poput uređenog neba nad nama. U tom životu ljudi razvijaju svoje prvo sredstvo koje im je nužno za preživljavanje, a to je učenje.

Učiti znači prilagoditi se, surađivati i preoblikovati okruženje. Učenje je proces pomoću kojega ljudi komuniciraju, nude i šire ideje. Prema tome, učenje je načelo po kojemu se organizira svako društvo i svaki biološki sustav.

Daleko od vezivanja učenja samo uz cerebralnu aktivnost *homo sapiensa*, očito je da su funkcije koje prate pojavljivanje moždane kore kod sisavaca samo nadopunile primitivne instinktivne funkcije naših predaka.² Nema sumnje, te nove funkcije proizlaze iz drevnih interakcija primitivnih ljudi koji su učili shvaćati svijet, naseļjavajući ga tijelima svojih duhova.

Svaki korak tog procesa učenja stvarao je povijest i sjećanje na nju. Materijalnost tijela je uvjet koji sve to omogućuje³ jer su procesi života i učenja u biti jedno te isto.⁴ Onaj tko ne uči, umire.

Učenje uvijek uključuje promjene nervnog sustava organizma.⁵ Prema tome, kad pojedinac učini korak naprijed, to uključuje promjenu u sveukupnom sustavu, u okruženju i u snovima, jer ništa ne postoji odvojeno od procesa po kojima se očituje život.

² J. LE DOUX, *El cerebro emocional*, Ariel/Planeta, Barcelona, 1999, str. 103.

³ H. MATORANA / B. PÖRKSEN, *Del ser al hacer. Los orígenes de la biología del conocer*, J. C. Sáez Editor, Santiago de Chile, 2004, str. 25.

⁴ H. ASSMANN, *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*, Narcea, Madrid, 2002, str. 49-52.

⁵ T. H. LEAHEY / R. JACKSON, *Aprendizaje y cognición*, Prentice Hall, Madrid, 1998, str. 4.

Uporno govoriti da se proces učenja odvija samo u mozgu znači nijekati da učenje vodi procese evolucije, koji se ne mogu pripisati jedino krajnjoj pojavi kore mozga, podržavajući tako lažni descartovski dualizam koji odvaja intuiciju i misao.⁶

Učenje naime uključuje iznenađujući broj procesa unutar cjelokupnoga ljudskog bića, čije sjećanje nadilazi mozgovnu djelatnost.

Znati da učenje ima takvu životnu ulogu jest paradigmatičko okričje jer nam omogućuje da shvatimo zbog čega odgoj utječe na sveukupan život, kao i razlog zbog čega ga treba štiti i poštivati.

NAČELA POZITIVNOG ZAKONA

Učenje je čimbenik života, organizirani sustav koji uključuje sve ekološke pojave koje omogućuju evoluciju.

Polazeći od te hipoteze, valja ustvrditi da proces učenja ulazi u dubinu ljudskog bića pomoću kognitivnih procesa koji odražavaju kulturu i društvo.

Premda je proces učenja svojstven čovjeku, može ga se razvijati i poticati i pomoću kulturalnog ustroja koji je bolje poznat kao odgoj (edukacija).

Odgoj potiče proces učenja i daje mu cjelovito značenje. Stoga odgoj predstavlja uporište za život, štoviše poticaj za život.

Prva potkrepa te tvrdnje jest da je odgoj etički, znanstveno i filozofski opravdan. Stoga pravo na odgoj nije samo opće ljudsko pravo nego i temelj ekologije i razvoja.

Drugi zaključak ruši postojeću teoriju dualističkog zakona, posebice onaj dio koji se odnosi na pravo na odgoj.

Doista, teorija prema kojoj je pravo ustroj koji potvrđuje dostojanstvo života, definitivno je prevladala nad vjerovanjem u naravno pravo (božanskog ili prirodnog podrijetla) s jedne strane, ili u pozitivno pravo (razumske naravi) s druge strane.

Tako shvaćeno ljudsko pravo nije (ni naravno ni pozitivno) načelo, nego element u govoru života i za život.

Pravo na odgoj usredotočuje se na zaštitu procesa učenja kao odlučujućeg elementa koji odbacuje djelotvornu konotaciju karakterističnu za pozitivni zakon, kao i imanentnu i nepromjenjivu konotaciju tipičnu za prirodni zakon.

PRAVO NA UČENJE

Ljudska prava štite učenje s etičkog i legalnog motrišta. Naravno, pritom mislim na više pravo koje ne definira životne procese, nego ih štiti. To je i kognitivni proces jer uključuje refleksivno i praktično djelovanje tijekom svakodnevnih radnji.

Taj proces polazi od stvarnosti društva koje uči⁷, a može se ostvariti samo u višem kontekstu, koji Assman naziva »kognitivnom ekologijom«⁸, u kojemu sudjeluje svako živo biće, bilo ono čovjek ili neko drugo živo stvorenje, i u koji bi svatko trebao biti uključen. Riječ je o ekologiji koja je istovremeno i »svijet koji obuhvaća mnoge druge svjetove«⁹. Drugi mogući svijet.

Razvijati etičku i pravnu zaštitu učenja nije nužno samo zato da se zajamči neki od najznačajnijih procesa učenja nego i za usmjeravanje stvaranja govora (kako se shvaća svijet) kao opredjeljenja za promicanje ljudskog razvoja.

Ako, u skladu s onim što tvrdi Maturana, »živimo u govoru koji stvaramo«¹⁰, taj govor sasvim sigurno odražava intencionalnost koja nije nužno racionalna i

⁶ Isto, str. 279.

⁷ H. ASSMANN, *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*, Narcea, Madrid, 2002, str. 51.

⁸ Isto, str. 23.

⁹ Isto, str. 28.

¹⁰ H. MATURANA / B. PÖRKSEN, *Del ser al hacer, nav. dj.*, str. 38.

koja bi mogla biti usmjerena prema oplemenjivanju živih bića i prema jednakosti, miru i zajedničkom dobru.

Učenje je neizbježno ili, bolje rečeno, izbjegavanje učenja vodi k izumiranju. Neizbježno je stoga što djelovanje uključuje poznavanje, i obrnuto: poznavanje uključuje djelovanje.¹¹

Prema tome, zaključujem da onaj tko ne djeluje, ne uči. Stoga učenje treba promicati kao ljudsko pravo koje jamči život i odaje počast životu kao stanju učenja.

Glavna misao ovdje glasi: valja se vratiti temeljnim ciljevima odgoja, iako nam je dobro poznato da je poštivanje odgoja kao ljudskoga prava tek u začecima. Odgoj se mora suočiti s mnogim izazovima protivnika koji ga i dalje smatraju sredstvom za održavanje tržišta, pa prema tome i oblikom služenja (a ne prava) koje je podložno ekonomskim a ne humanim interesima.

Svrha odgoja jest stjecanje saznanja koja mogu pomoći u davanju dostojanstva životu svakog čovjeka.

Nalazimo se u situaciji u kojoj odgoj može značiti razliku između života i smrti. Stoga promatrati odgoj isključivo kao društveno ili kulturalno pravo znači poricati njegovu složenu dimenziju. Možda se nalazimo u situaciji u kojoj ćemo morati početi govoriti o učenju kao o ljudskome pravu jer je *poučavati učiti* možda najvažniji pedagoški postupak koji moramo promicati.

To je budućnost naših nastojanja u novom stoljeću, usredotočenih na prevladavanje nejednakosti, isključivosti i nasilja.

TRN U OKU

Pošto je stupio na snagu Međunarodni zakon o ljudskim pravima, odgojni sustavi su bili pozvani potpomagati formiranje građanstva koje poštuje dostojanstvo i prava svih ljudskih bića, izazivajući tako temeljnu krizu, koja nas je prisilila na po-

novno definiranje istinske naravi *nacionalnog odgoja* i protumačila sve mehanizme koji isključuju ljudsko biće iz pristupa odgoju i odgojnom kontekstu.

Postojanje patrijarhalne superstrukture koja praktično jamči sve socijalne, političke, ekonomske i kulturalne odnose, predstavlja izuzeto veliku prepreku napretku ostvarivanja ljudskih prava.

Društveni ustroj vjere i patrijarhalno ponašanje uspostavili su pojam države kao slojevite, piramidalne organizacije, koja je nakon nekog vremena postala plodno tlo za sustave isključivanja koji priječe stalozhen i obostran dijalog među ljudima.

Patrijarhalni ustroj oblikovao je odgojne pojmove, modele i govor, te je dramatično utjecao na školu kao ustanovu, potvrđujući i stvarajući, iz naraštaja u naraštaj, stereotipe, predrasude i nepravde, a ponekad i zanemarujući volju onih koji su odgovorni za odluke¹², podvrgavajući mnoge povijesne i kulturalne identitete jednom jedinom odgojnom projektu¹³ koji teži institucionaliziranom diskriminiranju.

Taj ustroj nepravde i asimetričnosti, koji unaprijed određuje naše odgojne sustave, na odlučujući način utječe na školsku organizaciju. To je sustav koji odnose među ljudima definira kao odnose nejednakosti,¹⁴ svrstavajući muškarce i žene u hijerarhiju dominacije koja se prikazuje

¹¹ H. MARURANA / F. VARELA, *El árbol del conocimiento*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1998, str. 13.

¹² Millennium Project. Task Force Education. *Toward universal primary education: investments, incentives and institutions*, str. 24.

¹³ A. BOLÍVAR, *Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural*, u: »Revista Mexicana de Investigación Educativa« 9(2004) [Ene-Mar], br. 20.

¹⁴ People's Movement for Human Rights Learning (PDHRE), *Transforming the patriarchal order into a human rights system toward economic and social justice for all*, New York, www.pdhre.org

kao »naravna« i koja uvelike nadilazi rod, uključujući seksističke, rasističke i nacionalističke oblike govora.¹⁵

Pod zaštitom patrijarhalnih ideologija stvoren je pojam »razvoja«, koji se više povezuje s raspodjelom ekonomskih dobara i resursa negoli s mogućnošću kolektivnog učenja radi svladavanja poteškoća.

Ukidanje tog sustava nepravde zahtijeva da se nastavi s najnužnijim povijesnim promjenama, budući da pretpostavlja posvemašnje preoblikovanje društava i kultura radi supostojanja muškaraca i žena u jednakosti.¹⁶

Kao što tvrdi Bourdieu, propitivanje tih odnosa dominacije otvara put za korjenito preoblikovanje ljudske civilizacije na drugim temeljima.¹⁷ Pitanje međutim ostaje isto: Jesmo li se spremni sučeliti s time izazovom?

Siromaštvo i ograničen pristup odgoju i zdravstvenoj skrbi pridonose uskraćivanju ekonomskih, socijalnih i kulturalnih prava povijesno diskriminiranih skupina, dok patrijarhalne tradicije stvaraju sve više prepreka za sudjelovanje žena u vodstvenim ulogama (leadership) i u procesima odlučivanja.¹⁸

Sustav ustrojstvene nejednakosti i diskriminacije, koji postoji u procesima socijalizacije i stvaranja stereotipa u mnogim našim odgojnim sustavima,¹⁹ utječe i na djecu i adolescente, koje uvjetuju ili otvoreno potiču netolerantna ili nasilna ponašanja.

Ispitivanje izgradnje muškosti u institucijama odgoja i uloge koju ona ima u procesu razvoja stoga nije jednostavno neka analitička vježba, nego može imati koristan i brz utjecaj na poboljšavanje kakvoće života u svim zemljama svijeta.²⁰

PREMA STANJU JEDNAKOSTI

Raskorak između nakana i djelovanja u odgoju očituje se u ustroju nejednakosti i asimetrija, koje promiču ideju da je naj-

važniji cilj odgoja makroekonomski razvoj, koji se obično smatra *trošenjem*, a ne ljudskim pravom.

Svatko od nas zasigurno očekuje da odgoj mogne uroditi i ekonomskim blagodatima, ali drugo je vjerovati da to može biti jedan od njegovih glavnih ciljeva.²¹

Stoga mnogi predmeti i tvrdnje koji se odnose na neupitnu potrebu ulaganja u odgoj, ograničavaju prava djevojčica, dječaka i adolescenata na nejasna razmišljanja o elementima makroekonomije, poput poimanja prema kojemu djevojčice treba prve školovati kako bi se ubrzao rast po glavi stanovnika.²²

Gospodarski rast uvijek ne promiče ljudski razvoj, niti odgovarajuće izdvajanje za odgoj jamči da će se taj novac upotrijebiti

¹⁵ J. HERRERA FLORES, *De habitaciones propias y otros espacios negados. Una teoría crítica de las opresiones patriarcales*, Instituto de Derechos Humanos de la Universidad de Deusto, br. 33, Bilbao (Esp.), 2005, str. 29.

¹⁶ M. LAGARDE Y DE LOS RÍOS, *Los cautiverios de las Mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*, UNAM, México, 2001, str. 345.

¹⁷ P. BOURDIEU, *La domination masculine*, Ed. du Seuil, Paris, 1999.

¹⁸ INSTRAW, *Human Rights of Women: New Challenges. Beijing at 10: Putting policy into practice*, 2005, str. 9.

¹⁹ G. ARENAS, *La cara oculta de la escuela. Estudios y Ensayos*, Centro de la Universidad de Málaga, España, 1999, str. 1.

²⁰ A. GREIG / M. KIMMEL / J. LANG, *Men, masculinities: Development: broadening our work towards gender equality*, UNDP, Gender in Development. Monograph series No. 10, May, 2000, str. 2.

²¹ V. MUÑOZ, *Informe del Relator Especial de la ONU sobre el Derecho a la Educación*, e/CN.4/2005/50, nav. dj., paragrafi 13-15.

²² P. MATZ, *Costs and benefits of education to replace child labour*. Medunarodni program za ukidanje rada djece (IPEC), 2002. Usp. također: D. ABU-GHAIDA / S. KLASE, *The economic and human development costs of missing the Millenium Development Goal on Gender Equity*, World Bank, May 2004.

ondje gdje je to najpotrebnije. Stoga je neprimjereno predlagati ostvarenje prava na odgoj kao nešto o čemu ovisi veća proizvodna ili komercijalna učinkovitost, budući da ne postoji jasan odnos između dohotka po glavi stanovnika i društvene jednakosti, posebice u rubnim gospodarstvima.

Ta utilitaristička perspektiva počinje stvarati predrasude u pogledu dostojanstva djevojčica, adolescentica i odraslih žena, jer skreće pozornost s njihovih stvarnih potreba i iskrivljuje bitne ciljeve odgoja. Stoga je propalo nastojanje da se poveća svijest vlada i financijskih organizacija, te se odgodila ili se posve odustalo od promjena javne politike koja potvrđuje i trajno nastavlja diskriminaciju.

Istina je da odgojni sustavi moraju promijeniti svoje ciljeve i postupke koji ne doprinose čovjekovu dostojanstvu.²³ Međutim, jednako je tako istina da mnogi veliki problemi koji se tiču odgoja nisu ograničeni na školske sustave, nego ih valja tražiti ponajprije u bitno diskriminirajućem društveno-ekonomskom razvoju. To je jedan od čimbenika koji otkriva neuspjeh reformi u odgojnom sustavu pomoću kojih se podržava nada da odgoj može riješiti socijalne i ekonomske probleme koje političari nisu htjeli izravno riješiti.

Retorika u korist prava djevojčica, dječaka i adolescenata nije spriječila da odgoj i dalje bude jedan od posljednjih ciljeva pri određivanju budžeta i u razmišljanjima državne politike.²⁴

Perspektiva je i nadalje mračna: 56% svjetske populacije djece i mladih u školskoj dobi živi u zemljama koje još nisu dostigle rodnu jednakost u primarnom odgoju, a na razini sekundarnog odgoja postotak raste do 87%, budući da su poteškoće na koje nailaze adolescenti sve veće i veće.²⁵

Krajem 2005. postali smo svjesni da cilj postizanja rodne jednakosti koju pred-

viđaju ciljevi milenijskog razvoja, još nisu dostigle 94 od 149 zemalja.

Postoji opasnost da 86 zemalja ne dostigne takvu jednakost do 2015. godine, a 76 zemalja još nije ostvarilo rodnu jednakost u osnovnoj školi.²⁶ Djevojčice i nadalje trpe zbog te nejednakosti, a mlade žene s invaliditetom i domorotkinje i dalje su najsiromašnije među siromašnima.

U svakom slučaju, poimanje jednakosti, koje uključuje običan količinski zbroj žena i dječaka koje pohađaju školu, ne odražava bitan pojam rodne jednakosti koji predviđaju Pekinška deklaracija i prijedlog za njezino ostvarivanje (1995) te se stoga ne može ni koristiti pri vrednovanju napretka kakvoće odgoja.

Sigurno je međutim da 120 milijuna dječaka i djevojčica i dalje ne pohađa školu, a barem 23 zemlje su u opasnosti da ne dostignu cilj sveopćega primarnog odgoja do 2015. godine.²⁷

U Južnoj Aziji, 23,5 milijuna djevojčica ne pohađa školu, a u Srednjoj i Zapadnoj Africi je praktički polovica ženskog stanovništva isključena iz školovanja.²⁸

Tomu valja pribrojiti i 10 milijuna dječaka i djevojčica u arapskom svijetu koji ne pohađaju školu,²⁹ zatim tisuće Roma koji su diskriminirani u Europi, stotine

²³ Ured za odgoj u regijama Azije i Pacifika u ime Foruma za Istočnu i Jugoistočnu Aziju (EFA) i skupine za tematski rad UN-a o EFA-i, *Guidelines for Preparing Gender Responsive EFA Plans*.

²⁴ World Economic Forum, *Women's Empowerment: Measuring the Global Gender Gap*, Geneva, 2005, str. 1.

²⁵ Institut za UNESCO, *Global education digest*, Montreal, 2005.

²⁶ Globalno izvješće praćenja (EFA), UNESCO 2006.

²⁷ Izvješće EFA-e o globalnom praćenju, UNESCO, 2006. *Panorámica del informe*, 2005.

²⁸ UNICEF, *Progress for children*, New York, travanj 2005, br. 2, str. 4.

²⁹ »Bahrain Tribune«, 28. lipnja 2005.

tisuća djece koja trpe posljedice siromaštva i nejednakosti u Sjevernoj i Južnoj Americi te 25% stanovništva iznad 15 godina u Srednjoj Americi koje je nepismeno, a to su prvenstveno siromašne djevojčice i žene, domoroci i oni koji žive u seoskim područjima³⁰.

Na američkom kontinentu razne su zemlje posljednjih desetljeća poduzele političke i institucionalne reforme koje uključuju smanjivanje javnih izdataka i ukidanje socijalnih i ekonomskih programa, a sve to ozbiljno utječe na odgoj.

Zbog tih reformi mnoge su američke zemlje prihvatile tek ulogu promatrača te su prestale jamčiti ekonomska, socijalna i kulturalna prava. Rezultat svega toga je znatno smanjenje izdataka za odgojno-obrazovno područje, a posljedica je naravno sve veća nejednakost.

U mnogim slučajevima vojni budžeti i dalje rastu nauštrb odgoja. Nastavi li se tako, da bi se postigao cilj sveobuhvatnoga primarnog školovanja, prema najoptimističnijim predviđanjima trebat će barem 10 godine više od onoga što je predviđeno. Godine 2015. bit će još 47 milijuna djece koja ne pohađaju školu, a 47 zemalja neće dostići cilj primarnoga sveopćeg školovanja prije polovice sljedećeg stoljeća. U tim zemljama ni majke 75% svih djevojčica i dječaka nemaju odgovarajuće formalno obrazovanje.³¹

Stoga bi traženje povoljnih uvjeta i alternativa trebalo olakšati novo tumačenje procesa demokratizacije u svim oblicima javnog djelovanja, tako da se maloljetnici sve više uključuju u procese odlučivanja, a odrasli u mehanizme odgovornosti.

Rad maloljetnika kod kuće, bilo da je riječ o plaćenom radu ili radu u gotovo ropskim uvjetima, i dalje je jedan od glavnih načina iskorištavanja i nasilja nad djecom te osim toga doprinosi izostavljanju iz ško-

le oko 250 milijuna dječaka i djevojčica, a četvrtina njih je mlađa od 10 godina.³²

Brak, trudnoća i materinstvo u adolescentnoj dobi izravna su prijetnja odgojno-obrazovnim nastojanjima. Sve to još otežava nepostojanje programa spolnog odgoja, a još više pogoršava pandemija side, što prijeći razvoj senzibilne, odgovorne i sretne muškosti.

Zaštita djevojčica i adolescentica od isključivanja povezanog sa spolnošću i unutarškolskog nasilja na temelju rodne pripadnosti ne samo da zahtijeva pozornost cijeloga svijeta nego i uključivanje i angažman sveukupnoga odgojno-obrazovnih sustava, počevši od pripreme školskih tekstova do stvaranja sanitarnih olakšica, povećanja svijesti i stručne formacije nastavnika.

Taj izazov s kojim se moramo suočiti sljedećih godina, valja pribrojiti mnogo poznatijim oblicima isključivanja osoba s invaliditetom, selilačkih skupina, zatvorenika, urođenike, etničkih i kulturalnih manjina kao što su parijski Romi, ne zanemarujući ni one koji su nasilno udaljeni iz škole zbog ratnih sukoba.

Procjenjuje se da barem polovica od 120 milijuna dječaka i djevojčica koji nisu obuhvaćeni formalnim obrazovanjem žive u zemljama u kojima se danas ratuje ili se ratovalo donedavno.

Od 3,6 milijuna ljudi koji su umrli u ratovima od 1990. god., gotovo polovica su bila djeca.³³

³⁰ PNUD, *Segundo Informe sobre Desarrollo Humano en Centroamérica y Panamá*, 2003, str. 31.

³¹ PNUD, *Informe sobre desarrollo humano 2005: La cooperación internacional ante una encrucijada: ayuda al desarrollo, comercio y seguridad en un mundo desigual*, New York, 2005, str. 7-49.

³² URL: <http://www.hrea.org/conversations/child-labour.php>

³³ UNICEF, *Estado mundial de la Infancia. 2005. La infancia amenazada*, New York, 2004, str. 10.

KAKVOĆA, SADRŽAJ I RAZNOLIKOST

Više smo puta ukazali na to da mogućnost pohađanja škole sama po sebi ne jamči ništa i da je promicanje kakvoće odgoja koji se temelji na učenju o ljudskim pravima i postizanju ljudskih prava bitno za razvoj stvarnog otpora svim oblicima isključivosti i diskriminacije,³⁴ budući da rodni stereotipi i prijetnje emotivnoj sigurnosti djece te kurikuli koji su neosjetljivi na raznolikost još uvijek predstavljaju izravne zapreke ostvarivanju prava na odgoj.³⁵

Otpor prema funkcioniranju odgoja u skladu s njegovom istinskom namjenom značajno priječi učenje, budući da je znanje koje se ne izgrađuje razvojem osobnosti koja poštuje ljudska prava znanje slabe kakvoće. Upravo zato je odgoj koji se temelji na ljudskim pravima te ih ostvaruje i potpomaže jedina vrsta važnog i svrhovitog odgoja.

Kakvoća se prema tome ne može sveći na količinski mjerljivu učinkovitost, nego obuhvaća sveukupno područje ljudskog angažmana za sadašnjost i budućnost svih ljudskih bića.

Pravo na odgoj je kolektivna odgovornost koja uključuje poštivanje posebnosti svake osobe. To je raznolikost ostvarena u praksi, što uključuje poznavanje i poštivanje *drugoga*, bio to on ili ona, prihvaćanje razilaženja u mišljenju i promicanje dijaloga u poštivanju drugoga uz težnju da se postigne miroljubiv suživot.

U svakom slučaju, želimo li da odgojni sustavi promiču interkulturalnost, bit ćemo prisiljeni razmišljati o novom značenju države, jer je usklađivanje procesa demokratizacije najvažniji izazov koji je pred nama ako doista želimo preoblikovati javnost, a posebice područje odgoja.³⁶

Čini se da će novo obilježje političkih, ekonomskih i teritorijalnih odnosa postupa-

no zamijeniti nacionalno uporište onim regionalnim ili svjetskim,³⁷ zbog čega bi učelnike trebalo ohrabrivati da poštuju i civilizacije koje su različite od njihove.³⁸ Stoga bi probleme interkulturalnosti trebalo uključiti u sve odgojno-obrazovne sustave.

Štoviše, formiranje za aktivno, uključivo, odgovorno i neovisno građanstvo treba se temeljiti i na izvornim kulturama, jezicima, lokalnim tradicijama³⁹ i običajnom pravu, kao i analitička prosudba i tumačenje ljudskih prava.

Ta interakcija neovisnih naroda i jedinaca ostvaruje vrlo bogato učenje te potiče razvijanje stavova i stvaranje povoljnih prilika, jer što su kvalitetnija lokalna odgojna iskustva, tim bolja i šira će biti priprava sredstava namijenjenih odgoju.⁴⁰

Neka međunarodna tijela zastupaju pravo na odgoj koje se temelji na pedagoškim standardima iz kojih proizlazi jednolik i racionalistički odgojni sustav. Ti standardi mogu biti važni, ali i oni sami uključuju formalne, pojmovne i lingvističke odnose koji odražavaju patrijarhalni model skriven iza društvene povezanosti, koju zatim ukida i ograničava.

³⁴ V. MUÑOZ, E/CN. 4/2005/50, *nav. dj.*, paragrafi 8-9.

³⁵ Akcijski plan prve faze (2005-2007) Svjetskog programa za odgoj za ljudska prava, paragraf 13.

³⁶ Usp. N. KRAWCZYK / V. L. VIEIRA, »Estudos comparados nas análises sobre política educacional da América Latina«, u: *América Latina: Estado e reformas numa perspectiva comparada*, Cortez Editora, Sao Paulo, 2003, str. 116.

³⁷ Slična se teza susreće i u: C. VÉLEZ DE LA CALLE, *La libertad de enseñanza en un contexto inter-cultural, su dialogicidad y sus retos en la globalidad*. URL: www.genesis.amigomed.edu.co

³⁸ Čl. 29, par. c) Konvencije o pravima djeteta.

³⁹ Danas u Latinskoj Americi živi 40 milijuna Indijanaca koji govore 500 različitih jezika i bezbroj dijalekata.

⁴⁰ INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS UMANOS, *Campaña educativa sobre derechos humanos y derechos indígenas*, San José, 2003, str. 173.

Prema samoj svojoj naravi, taj se model boji svoga prije spomenutog nestajanja. Vjerojatno upravo stoga on toliko naglašava podvrgavanje svih procesa socijalizacije istoj ljestvici i istoj mjeri.

Homogenost je nedostižan cilj u odgoju, budući da je odlučna volja države nacije nespojiva s interkulturalnošću. Pritisak na lokalne jezične manjine da se odreknu vlastitoga materinskog jezika pokazuje npr. netoleranciju koja će uvećati osjećaj za patrijarhalno društvo.

Pokušaj ukidanja govora i posebnog načina izražavanja kojim se slaže mladi jednako je tako oblik nasilja nad mladima koji nema nikakve veze s nužnim odgojnim ograničenjima.

Pravo svakog naroda na odgoj polazi od potrebe da zadrži izvornu pripadnost i podrijetlo te ih slobodno izražava, a to je povezano s otporom koji je utemeljen na društvenoj, kulturalnoj i političkoj autonomiji.

Osim toga, to pravo na odgoj uključuje potrebu za razvijanjem oblika koji jamče obogaćivanje oblika odgoja koji se temelje na stvarnostima i nadahnućima svojstvenima pojedinom narodu.

U svakom slučaju, oni koji su skloni uobičajenim sustavima, protive se novom načinu odgoja koji se temelji na interkulturalnosti i boje mu se približiti kao da je to neki ponor, jer nadilazi mehanički pristup njihove pedagogije, koja služi zahtjevima tržišta.

Prema modelu koji prevladava u tradicionalnim odgojnim sustavima, učenje se smatra *proizvodom*, kao što je i priroda pretvorena u robu.

Pa i sami sustavi zaštite ljudskih prava prigodice su podvrgnuti toj težnji, ne prihvaćaju prevlast ekonomskog, socijalnog i kulturalnog prava, kojima se formalno pripisuje »pragmatično« ili »progresističko« obilježje.

»Programatski« imperativ ekonomskog, socijalnog i kulturalnog prava motiviran je racionalnošću koja proizvodi nejednakost, budući da je usredotočen na pojam države u kojoj postoje funkcionalne razlike kao posljedica loše raspodjele dobara.

Napredno obilježje ljudskih prava praktički je ovlastilo države da ga krše. Došlo je do smanjivanja prava na odgoj, ne samo stoga što milijuni dječaka, djevojčica i adolescenata ne pohađaju školu nego i stoga što su odgojno-obrazovni sadržaji u mnogim slučajevima usmjereniji prema potrebama činovnika negoli prema opravdanim težnjama ljudi. Tako se otežava proces učenja, a posljedice su one koje smo nastojali prikazati tijekom ovog izlaganja.

PAMĆENJE PROŠLOSTI

Moram napomenuti da nijedna od tih težnji ne predstavlja nove elemente u povijesti, jer se svijet razvijao iz tih korijena, a nada je naučila ubirati plodove od postanka čovječanstva.

Temelj povijesnog obilježja ljudi je životna snaga koju je teško zaustaviti ili usporiti i koja postoji u svakoj ekologiji, u svakom tijelu i gibanju.

Svaki san i svaka borba za sobom ostavljaju određeni trag. Jednako tako, svako pospremanje starih polica Ujedinjenih naroda na kojima su ljudska prava govori o živom sjećanju ljudi, pojedinaca, djevojčica i baka, koji su živjeli dižući svoj glas protiv potlačenosti i smrti.

Ti su glasovi stigili do nas. Odsada se to učenje pomiješano s trpljenjem konačno oploduje. Sad je na nama da tom sjećanju damo smisao, tako da više ne bude nejednakosti, zatvorenih vrata i praznih razreda.

Ako se, unatoč svemu, ne desi ništa, bit će to razlog da započnemo iznova i utvrdimo što smo učinili u pogledu najopćijeg prava i najtežeg postignuća, a to je živjeti i rasti s drugima.

Bibliografija

- Aikman, Sheila / Unterhalter, Elaine / Challenger, Chloe, *The education MDGs: achieving gender equality through curriculum and pedagogy change*, Beyond Access Project, 2005.
- Arenas, Gloria, *La cara oculta de la escuela*. Estudios y Ensayos, Centro de publicaciones de la Universidad de Málaga, España, 1999.
- Arnheim, Rudolf, *Arte y percepción visual*, Alianza Forma, Madrid, 1983.
- Arnot, Madeleine, *Gender equality and opportunities in the classroom: thinking about citizenship, pedagogy and the rights of children*. Paper presented at the Beyond Access: Pedagogic strategies for gender equality and quality basic education in schools, Nairobi, 2-3 February, 2004.
- Aruna, R. *Learn Thoroughly: Primary Schooling in Tamil Nadu*, Economic and Political Weekly, str. 11-14, May, 1999.
- Assmann, Hugo. *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*, Narcea, Madrid, 2002.
- Ayuda en Acción, *Situación y visión de la niña en el área rural*, San Salvador, El Salvador, abril 2005.
- B. K. Anitha, *Village, Caste and Education*, Rawat Publications, Jaipur, 2000.
- Bolívar, Antonio. *Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural*, Revista Mexicana de Investigación Educativa, ENE-MAR 2004, Vol. 9, br. 20.
- Bourdieu, Pierre. *La domination masculine*, Editions du Seuil, Paris, 1999.
- Center for global development et al., *Missing the mark: girls' education and the way forward*, Washington, March 2, 2005.
- Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica, *Informe anual sobre los derechos humanos de los pueblos indígenas en el Perú*, 2004.
- Save the Children. *Fighting back. Child and community-led strategies to avoid children's recruitment into armed forces and groups in West Africa*, London, 2005.
- Committee on elimination of racial discrimination. General Recommendation No. 25: *Gender related dimensions of racial discrimination*. 20/03/2000. General Recommendation No. 29 related on Article 1, paragraph 1 of the Convention.
- Gardner, Howard, *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós Básica, Barcelona, 1997.
- Global Campaign for education, *Girls can't wait. Why girls' education matters and how to make it happen now*, Belgium, March, 8, 2005.
- Global Monitoring Report EFA. UNESCO 2006, *Panorámica del informe*. 2005.
- Greig, Alan, Kimmel, Michel, Lang, James, *Men, masculinities: Development: broadening our work towards gender equality*. UNDP Gender in Development. Monograph series No. 10, May, 2000.
- Herrera Flores, Joaquín. *De habitaciones propias y otros espacios negados. Una teoría crítica de las opresiones patriarcales*, Instituto de Derechos Humanos de la Universidad de Deusto, Número 33, Bilbao, España, 2005.
- INSTRAW, *Human Rights of Women: New Challenges. Beijing at 10: Putting policy into practice*, 2005.
- IRIN news. Namibia. *Growing controversy over teen pregnancy*, October 20, 2005.
- Kothari, Miloon, *Informe del Relator Especial sobre vivienda adecuada como un componente del derecho a un adecuado estándar de vida*, E/CN.4/2005/48, 3 Marzo 2005.
- Krawczyk, Nora / Vieira, Vera Lúcia, «*Estudos comparados nas análises sobre política educacional da América Latina*», u: América Latina: Estado e reformas numa perspectiva comparada, Cortez Editora, Sao Paulo, 2003, p. 116.
- Lagarde y de los Ríos, Marcela, *Los cautiverios de las Mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*, UNAM, México, 2001.
- Le Doux, Joseph, *El cerebro emocional*, Ariel/Planeta, Barcelona, 1999.
- Leahy, Thomas Hardy y Harris, Richard Jackson, *Aprendizaje y cognición*, Prentice Hall, Madrid, 1998.
- Maturana, Humberto / Pörksen, Bernhard, *Del ser al hacer. Los orígenes de la biología del conocer*, J. C. Sáez Editor, Santiago de Chile, 2004.
- Maturana, Humberto / Varela, Francisco, *El árbol del conocimiento*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1998.
- Matz, Peter, *Costs and benefits of education to replace child labour*, ILO, International Programme on the elimination of child labour (IPEC), 2002.
- Abu-Ghaida, Dina and Klase, Stephan. *The economic and human development costs of missing the Millennium Development Goal on Gender Equity*. World Bank, May 2004.
- Melchiorre, Angela. *At what age... are school-children employed, married and taken to court? Right to education project*, 2004.

- Mensch, Barbara et al., *Premarital sex and school dropout in Kenya: Can schools make a difference?*
- Millennium Project. Task Force Education. *Toward universal primary education: investments, incentives and institutions*
- Mona Jabbi / C. Rajyalakshmi, »Education of Marginalized Social Groups in Bihar«, u: A Vaidynathan / P. R. Gopinathan Nair (Eds.), *Elementary Education in Rural India: A Grassroots View*, Sage Publication, New Delhi, 2001.
- Muñoz, Vernor, *Understanding human rights education as a process toward securing quality education*. Paper presented to the Regional Expert seminar for south and southeast Asia: Combating racism, racial discrimination, xenophobia and related intolerance: role of education and awareness-raising, Bangkok, Thailand, 19-21 September 2005.
- Muñoz, Vernor, *Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación*, E/CN.4/2005/50.
- Muñoz, Vernor, *Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación*, E/CN.4/2006/45.
- Oxfam GB, *Beyond Access: Transforming Policy and Practice for Gender Equality in Education*, UK, 2005.
- People's Movement for Human Rights Learning (PDHRE), *Transforming the patriarchal order into a human rights system toward economic and social justice for all*, New York, www.pdhre.org.
- PNUD, *Informe sobre desarrollo humano 2005: La cooperación internacional ante una encrucijada: ayuda al desarrollo, comercio y seguridad en un mundo desigual*, New York, 2005.
- PNUD, *Segundo Informe sobre Desarrollo Humano en Centroamérica y Panamá*, 2003.
- Population Council, *Gender differences in time use among adolescents in developing countries: Implications of rising school enrollment rates*, No. 193, 2004.
- Population Council, *Policy Research Division Working Paper*, No. 124, New York, 1999.
- Raja Bentaouet Kattan, Nicholas Burnett, *User fees in primary education*, World Bank, Washington, 2004.
- Sagot, Montserrat, *La invisibilidad de las niñas y las adolescentes: trabajo doméstico y discriminación de género*. ILO-IPEC, San José, Costa Rica, 2004.
- Smith Churchland, Patricia. *Neurophilosophy. Toward a unified science of the mind/brain*, MIT Press, Cambridge, 1995.
- Sob, Durga, »Dalit Women of Nepal«, *Issues and Challenges*. Feminist Dalit Organisation – Nepal.
- Paper presented at the International Consultation on Caste-Based Discrimination, Kathmandu, December 2004; *The Mission Piece of the Puzzle; Caste Discrimination and the Conflict in Nepal*, Center for Human Rights and Global Justice, New York University School of Law, 2005.
- Stavenhagen, Rodolfo, »Derecho consuetudinario en América Latina«, u: *Entre la ley y la costumbre*, Instituto Indigenista Interamericano, México, 1990.
- Straatman, Rosa et al., *Menarquía y sus implicancias en la educación de las niñas rurales de Ayacucho*, Perú, 2002.
- The Christian Science Monitor, April 5, 2005, Mike Crawley, Correspondent
- UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education on behalf of the Sub-regional EFA Forum for East and Southeast Asia and the UN Thematic Working Group on EFA. *Guidelines for Preparing Gender Responsive EFA Plans*
- UNESCO Institute for statistics, *Global education digest*, Montreal, 2005.
- UNGEI, *Girls Too! Scaling up, good practices in girl's education*, Paris, 2005, str. 67.
- UNICEF, Centro de investigaciones Innocenti, *Asegurar los derechos de los niños indígenas*, Florencia, 2003.
- UNICEF, *Estado mundial de la Infancia, 2005. La infancia amenazada*, New York, 2004.
- UNICEF, *Las niñas, el VIH/SIDA y la educación*. New York, 2004, str. 2.
- UNICEF, *Prácticas sexistas en el aula*, Asunción, Paraguay, 2004.
- UNICEF, *Progress for children. A report card on gender parity and primary education*. No. 2, New York, April 2005.
- UNICEF, *Progress for children*, No. 2, New York, april 2005.
- UNIFEM, *Pathway to gender equality. CEDAW, Beijing and the MDGs*, 2004.
- Vélez De La Calle, Claudia, *La libertad de enseñanza en un contexto intercultural, su dialogicidad y sus retos en la globalidad*, u: www.gene-sis.amigomed.edu.co
- World Economic Forum, *Women's Empowerment: Measuring the Global Gender Gap*, Geneva, 2005.
- World Vision, *The Girl-child and Government service provision*, California, USA, 2004.
- Zayas, Laura, *Las maestras parvularias: rehenes de un sistema escolar sexista*. Programa latinoamericano de formación e investigación sobre la mujer, Asunción, Paraguay, 1993.