



© UN PHOTO

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte - 1948

Ideen und Vorschläge für die Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung

AUTOREN

- | | |
|---|---|
| Prof. Dr. Vernor Muñoz | Jürg Brühlmann |
| Prof. Dr. Heinz Sünker | (Dachverband der Lehrerinnen und Lehrer Schweiz) |
| Prof. Dr. Claudia Lohrenscheid | Susan Hopgood |
| Prof. Dr. Eva Borst | (Bildungsinternationale) |
| Prof. Dr. Kutlay Yağmur | Niurka María González Orberá |
| Doç. Dr. Kemal İnal | (Kubanische Bildungsgewerkschaft) |
| Prof. Dr. Michael Klundt | Mary Cathryn Ricker |
| Dr. Erkan Aydoğanöglu | (Amerikanische Lehrerföderation - AFT) |
| (Türkische Bildungsgewerkschaft) | Prof. Dr. Volker Lenhart und |
| Pavlos Charamis | Heidelberger Studentische Vorlesungsgruppe |
| (Griechische Bildungsgewerkschaft - OLME) | Camila Rojas & Roberto Álamos |
| Marlis Tepe | (Studentenföderation der Universität Chile - FEch&CEFEch) |
| (GEW) | Fırat Yıldırım |

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte - 1948

Ideen und Vorschläge für die Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung*



*Das vorliegende Dossier umfasst alle Beiträge, die im Rahmen der Artikelreihe **“Allgemeine Erklärung der Menschenrechte - 1948, Ideen und Vorschläge für die Erweiterung des Menschenrechts für Bildung”** in der **PoliTeknik** veröffentlicht worden sind sowie bereits publizierte Texte, die auf den selben Themenschwerpunkt eingehen. Das Dokument wird mit neuen Publikationen, nach dem Erscheinen in der **PoliTeknik**, aktualisiert.

5. Aktualisierung - 30. Oktober 2019

INHALT

SEITE 3-7

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte - Resolution 217 A (III) vom 10.12.1948

SEITE 9

Prof. Dr. Vernor Muñoz
The Education We Want

SEITE 12

Prof. Dr. Heinz Sünker
Bildung, Gesellschaft, Menschenrecht

SEITE 16

Prof. Dr. Claudia Lohrenscheid
Das Menschenrecht auf Bildung
– ein un abgeschlossener Lernprozess

SEITE 19

Prof. Dr. Eva Borst
Über die Aushöhlung des Menschenrechts auf Bildung

SEITE 23

Prof. Dr. Michael Klundt
Bildung als Menschenrecht

SEITE 26

Pavlos Charamis
(Föderation der Sekundarstufenlehrer Griechenlands - OLME)
Recht auf Bildung: Beschränkung oder Erweiterung?

SEITE 29

Marlis Tepe
(Vorsitzender der GEW)
Gewerkschaften und das Menschenrecht auf Bildung

SEITE 32

Jürg Brühlmann
(Dachverband Lehrerinnen und Lehrer - Schweiz)
Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung

SEITE 35

Susan Hopgood
(Präsidentin der Bildungsinternationale)
Der Ausbau der Bildungsrechte ist eine Frage des politischen Willens

SEITE 38

Susan Hopgood
(President of Education International)
Extending education rights is a matter of political will

SEITE 41

Niurka María González Orberá
(Kubanische Bildungsgewerkschaft)
Evaluación de la calidad en la semipresencialidad: un reto en su dinámica

SEITE 52

Mary Cathryn Ricker
(Amerikanische Lehrerföderation - AFT)
Thoughts and Recommendations on Extending Education Rights in UN Declaration of Human Rights

SEITE 54

Camila Rojas & Roberto Álamos
(Studentenföderation der Universität Chile - FECh & CEFECh)
Luchas sociales por el derecho a la educación

SEITE 57

Prof. Dr. Volker Lenhart und Heidelberger studentische Vorlesungsgruppe
Die Erweiterung (der Ausfüllung) des Menschenrechts auf Bildung

SEITE 60

Firat Yıldırım
Zwischen dem Recht auf Bildung und (Un-) Gerechtigkeit
– eine kurze Bestandsaufnahme

SEITE 61

Kumar Ratan
(National Coalition for Education NCE - India)
Thoughts and Recommendations on Extending Right to Education in UN Declaration of Human Rights

SEITE 64

Pedro Badía Alcalá
(Bildungskonföderation der Comisiones Obreras - Spanien)
Begoña López Cuesta
(Generalsekretärin der Stiftung FIDEAS - Spanien)
Das Recht auf Bildung in Anbetracht der Herausforderungen der Vielfalt und des Konflikts

SEITE 67

Pedro Badía Alcalá
(Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras - Spanien)
Begoña López Cuesta
(Secretaria de la Fundación FIDEAS - Spanien)
El Derecho A La Educación Ante Los Retos De La Diversidad Y El Conflicto

SEITE 70

Rama Kant Rai
(National Coalition for Education NCE - Indien)
Kumar Ratan
(PoliTeknik Indien)
New Education Policy and Right to Education in India

SEITE 74

Roberto Franklin de Leão
(Presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE/Brasil and International Education Global Vice-President)
Challenges faced by public education in the context of the Universal Declaration of Human Rights

SEITE 77

Roberto Franklin de Leão
(Presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE/Brasil e Vice-Presidente Mundial da Internacional da Educação - IE)
Os desafios para a educação pública no contexto da Declaração Universal de Direitos Humanos – DUDH

SEITE 80

Prof. Dr. Michael Winkler
(Kordinationsleitung des Symposiums “Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung - 2018”)
„Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung – 2018“

SEITE 82

Prof. Dr. Michael Winkler
(Projektleitung “Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung - 2018”)
Bekanntmachung des Projekts
Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung

SEITE 85

Alexandra A. Ftouli – Vicky Tsefala
(SYRIZA-JUGEND)
Bildung für alle!

SEITE 87

Ram Pal Singh
(President of All India Primary Teachers' Federation)
Quality Education in India – Need for

SEITE 89

Gareth Young
(NASUWT - The Teachers' Union, UK)
Thoughts and Recommendations on Extending Education Rights in the UN Declaration of Human Rights

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte - 1948

Ideen und Vorschläge für die Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung

SEITE 92

Student Representative Council
(Wits University - South Africa)
Thoughts and Recommendations on
Extending Education Rights in the
UN Declaration of Human Rights

SEITE 94

David Ofori Acheampong
(Ghana National Association
Of Teachers)
Thoughts and Recommendations
on Extending Education Rights in
UN Declaration Of Human Rights

SEITE 97

John O'Brien
(Irish National Teachers Organisation)
Thoughts and Recommendations on
Extending Education Rights in the
UN Declaration of Human Rights

SEITE 100

María Antonieta García Lascurain
(Die Nationale Gewerkschaft der
Erziehungsarbeiter - Mexiko - SNTE)
Die Nationale Gewerkschaft der
Erziehungsarbeiter (SNTE) und die
Nationale Kommission der
Menschenrechte: Verbündete in
der Förderung und Verteidigung
der Menschenrechte (CNDH)

SEITE 107

María Antonieta García Lascurain
(El Sindicato Nacional de
Trabajadores de la Educación
- México - SNTE)
El Sindicato Nacional De Trabajadores
De La Educación (Snte) Y La
Comisión Nacional De Los Derechos
Humanos (Cndh): Aliados En La
Promoción Y Defensa De Los
Derechos Humanos

SEITE 114

MsC. Mirella Suárez Ortega
MsC. Gertrudis Simón Pineda
Lic. Martha B. Batista Ramírez
(Nationale Gewerkschaft für Bildung,
Wissenschaft und Sport - SNTCED)
Menschenrechte und Erziehung
in Kuba

SEITE 119

MsC. Mirella Suárez Ortega
MsC. Gertrudis Simón Pineda
Lic. Martha B. Batista Ramírez
(Sindicato Nacional De Trabajadores De
La Educación, La Ciencia Y Del Deporte
- SNTCED)
Los Derechos Humanos Y La Educa-
ción En Cuba

SEITE 124

Prof. Dr. Alexandre Magno
Tavares da Silva
(Bundesuniversität von Paraíba/
Brasilien)
Paulo Freire und die Konstruktion
eines Bildungskonzepts im Dialog
von Erziehern und Straßenkindern im
Lebensalltag:
Beitrag zu dem Projekt der
Erweiterung des Menschenrechts
auf Bildung

SEITE 127

Prof. Dr. Alexandre Magno
Tavares da Silva
(Universidade Federal da Paraíba/
Brasil)
Participação de crianças e
adolescentes na ampliação dos
direitos humanos à educação:
partilhando saberes e ensaiando
alternativas

SEITE 132

James Tweheyo
(Uganda National Teachers' Union -
UNATU)
Thoughts And Recommendations On
Extending Education Rights In
Un Declaration Of Human Rights

SEITE 135

Joaquim Santos
(Nationaler Verband für
Bildung/Erziehung - Portugal)
"Ideen und Vorschläge zur Erweiterung
der bildungsbezogenen
Rechte in der Erklärung der
Menschenrechte der UNO" -
Die ethische Vernunft des Subjekts
als neues Paradigma des Rechtes
auf Bildung

SEITE 138

Joaquim Santos
(Federação Nacional da Educação -
Portugal)
"Pensamentos e Recomendações
sobre a Extensão dos Direitos da
Educação na Declaração dos
Direitos Humanos da ONU" -
A razão ética do Sujeito
como novo paradigma do Direito à
Educação

SEITE 141

Tamaki Terazawa
(Japan Teachers' Union - JTU)
Situation on the rights of education
in Japan ~ Is education the right or a
way to grow human resource?

SEITE 144

Malathie M. Seneviratne &
H.G.D.Cyril
(Union of Sri Lanka Teachers
Solidarity)
Education in Sri Lanka and Right to
Education as a Human Right

SEITE 146

Şener Elcil
(General Secretary of the Cyprus
Turkish Teacher Trade Union)
Education, The Role of the Teachers
in a United Federal Cyprus, and
Suggestions

SEITE 148

M6, Ethik der sozialen Arbeit,
Dozent: Prof. Dr. Eric Mührel,
Sitzung vom 14.05.2018 Gruppe 1
und 2 - Hochschule Koblenz
Beiträge von Studierenden aus aller
Welt Ideen und Vorschläge für die
Erweiterung des Menschenrechts auf
Bildung

SEITE 152

Aicha Ndiaye & Salamata Athie
(Beiträge von Studierenden aus aller
Welt)
Ideen und Vorschläge für die
Erweiterung des Menschenrechts auf
Bildung

SEITE 156

Tyriese James Holloway
(Tyriese James Holloway Universität
Rowan - USA)
Right to Education

SEITE 160

Luisa Carolina de Sousa e
Herculano
(Studierende im Kurs des Staatsexams
in Pädagogik - Universidade
Federal da Paraíba/Brasilien)
Ideen und Vorschläge zur Auswei-
terung der Menschenrechte auf die
Erziehung Junger und Erwachsener
Menschen - Diskussionsbeiträge -

SEITE 161

Luisa Carolina de Sousa e
Herculano
(Estudante do Curso de Licenciatura
em Pedagogia - Universidade Federal
da Paraíba - Brasil)
Ideias E Sugestões Sobre A Ampli-
ação Dos Direitos Humanos À Edu-
cação De Pesosas Jovens E Adultas
- contribuições para o debate -

SEITE 162

- Aline da Conceição
- Samuel Dias T. de Mesquita
- Simone de Souza Gonçalves
(Studierende im Kurs des Staatsexams
in Pädagogik - Universidade
Federal da Paraíba/Brasilien)
Ideen und Vorschläge zur Auswei-
terung der Menschenrechte auf die
Erziehung Junger und Erwachsener
Menschen - Diskussionsbeiträge -

SEITE 163

- Aline da Conceição
- Samuel Dias T. de Mesquita
- Simone de Souza Gonçalves
(Estudante do Curso de Licenciatura
em Pedagogia - Universidade Federal
da Paraíba - Brasil)
Ideias E Sugestões Sobre A Ampli-
ação Dos Direitos Humanos À Edu-
cação De Pesosas Jovens E Adultas
- contribuições para o debate

SEITE 164

Ousseynou Saidou &
SARR Mame Gnagna
(Texte de: SY Ousseynou Saidou Doc-
torant à l'Université Paris Nanterre/
IDHES Avec la participation de : SARR
Mame Gnagna ingénieur en agrofres-
terie, écologie et adaptation)
Droit à l'éducation à la "loupe"
sénégalaise

SEITE 167

Camila Antero de Santana
(Master's degree course in human
rights)
Ideas and Suggestions on Extending
the Educational Rights

SEITE 171

Brenda Passos dos Santos
(Universidade Federal da Paraíba -
Brasil)
Extension of Human Rights to Educa-
tion - 2018 -

SEITE 173

Tamralipta Patra
(Junior Lecturer, LOCUS, Pondicherry,
India)
Extension of Human Right to Educa-
tion - A Challenge

SEITE 175

Sena
(Schülerin - Deutschland)
Kinderrechte von Kindern für Kinder!

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte - 1948

Ideen und Vorschläge für die Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung

SEITE 178

Silvia Bisagna
(Teacher, *USB Civil Service - School workers - Italy*)
Thoughts and Recommendations on Extending Education Rights in UN Declaration of Human Rights.

SEITE 181

Abdulhafeez Tayel
(*Independent Teachers Union of Egypt-ISTT*)
Authoritarianism and education in Egypt (Effects on teachers' movement)

SEITE 184

Prof. Dr. Vernor Muñoz
(*Ehemaliger Sonderberichterstatter der Vereinten Nationen über das Recht auf Bildung*)
Globalisierung und Erziehung

SEITE 188

Prof. Dr. Vernor Muñoz
(*Ex relator Especial de Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación*)
Globalización y Educación

SEITE 192

Cossette Woo
(*Washington University - USA*)
Thoughts and Recommendations on Extending Education Rights in UN Declaration of Human Rights



SEITE 195

Оксана Родионова
(ведущий специалист отдела по связям с общественностью центрального аппарата Общероссийского Профсоюза образования)
Предложения и рекомендации по расширению прав на образование в Декларации ООН о правах человека

SEITE 199

PROJECT
"EXTENSION of the HUMAN RIGHTS to EDUCATION"
(Signed up by the partners and PoliTeknik members)
Letter to António Manuel de Oliveira Guterres
United Nations General Secretary

Carta a António Manuel de Oliveira Guterres
Secretario General Organización de las Naciones Unidas Presente

Carta para António Manuel de Oliveira Guterres
Secretario General Organização das Nações Unidas Presente

SEITE 202

Abdulhafeez Tayel
(*Abdulhafeez Tayel Ägyptisches Zentrum für das Recht auf Bildung - EGER*)
Privatizing Education and Social Exclusion

SEITE 204

Yonela Mlambo
(*Cape Town University - South Africa*)
Extension of Education as human rights: South African experience

SEITE 209

Rosa Cañadell
(*Rosa Cañadell Miembro del SIEC (Seminari Ilaca d'Educació Crítica)*)
El Neoliberalismo En La Educación

SEITE 212

D. A. Vihara Sawindi
(*Pupil, Matara, Southern Province Sri Lanka*)
Free Education of Sri Lanka

SEITE 213

D. A. Vihara Sawindi
(*Pupil, Matara, Southern Province Sri Lanka*)
Free Education of Sri Lanka

SEITE 219

Dr. Benjamin Bunk
(*Universität Gießen*)
Die schwierige Ausbildung allgemeiner Entwicklung Die Sustainable Development Goals der UN und die Idee der Erweiterung, aber auch Bekräftigung, eines allgemeinen Menschenrechts auf Bildung. Ein Kommentar.

IMPRESSUM

PoliTeknik

Türkçe Gazete
Türkische Zeitung

Erscheinungsweise:
Üç ayda bir
Quartalsweise
Unentgeltlich
Ücretsiz
ISSN 2198-8706

Yayınlayan Kurum/
Herausgeber:
Zeynel Korkmaz
Verein für Allseitige Bildung e.V.

Genel Yayın Yönetmeni/
Visdp / Chefredakteur:
Zeynel Korkmaz

Posta adresi:
Postfach 25 03 48
40092 Düsseldorf

Internet adresi:
www.politeknik.de

İletişim/Kontakt
info@politeknik.de

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*

Präambel

Da die Anerkennung der angeborenen Würde und der gleichen und unveräußerlichen Rechte aller Mitglieder der Gemeinschaft der Menschen die Grundlage von Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt bildet,

da die Nichtanerkennung und Verachtung der Menschenrechte zu Akten der Barbarei geführt haben, die das Gewissen der Menschheit mit Empörung erfüllen, und da verkündet worden ist, daß einer Welt, in der die Menschen Rede- und Glaubensfreiheit und Freiheit von Furcht und Not genießen, das höchste Streben des Menschen gilt,

da es notwendig ist, die Menschenrechte durch die Herrschaft des Rechtes zu schützen, damit der Mensch nicht gezwungen wird, als letztes Mittel zum Aufstand gegen Tyrannei und Unterdrückung zu greifen,

da es notwendig ist, die Entwicklung freundschaftlicher Beziehungen zwischen den Nationen zu fördern,

da die Völker der Vereinten Nationen in der Charta ihren Glauben an die grundlegenden Menschenrechte, an die Würde und den Wert der menschlichen Person und an die Gleichberechtigung von Mann und Frau erneut bekräftigt und beschlossen haben, den sozialen Fortschritt und bessere Lebensbedingungen in größerer Freiheit zu fördern,

da die Mitgliedstaaten sich verpflichtet haben, in Zusammenarbeit mit den Vereinten Nationen auf die allgemeine Achtung und Einhaltung der Menschenrechte und Grundfreiheiten hinzuwirken,

da ein gemeinsames Verständnis dieser Rechte und Freiheiten von größter Wichtigkeit für die volle Erfüllung dieser Verpflichtung ist,

verkündet die Generalversammlung

diese Allgemeine Erklärung der Menschenrechte als das von allen Völkern und Nationen zu erreichende gemeinsame Ideal, damit jeder einzelne und alle Organe der Gesellschaft sich diese Erklärung stets gegenwärtig halten und sich bemühen, durch Unterricht und Erziehung die Achtung vor diesen Rechten und Freiheiten zu fördern und durch fortschreitende nationale und internationale Maßnahmen ihre allgemeine und tatsächliche Anerkennung und Einhaltung durch die Bevölkerung der Mitgliedstaaten selbst wie auch durch die Bevölkerung der ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Gebiete zu gewährleisten.

Artikel 1

Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geist der Brüderlichkeit begegnen.

Artikel 2

Jeder hat Anspruch auf die in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Überzeugung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand.

Des weiteren darf kein Unterschied gemacht werden auf Grund der politischen, rechtlichen oder internationalen Stellung des Landes oder Gebiets, dem eine Person angehört, gleichgültig ob dieses unabhängig ist, unter Treuhandschaft steht, keine Selbstregierung besitzt oder sonst in seiner Souveränität eingeschränkt ist.

Artikel 3

Jeder hat das Recht auf Leben, Freiheit und Sicherheit der Person

Artikel 4

Niemand darf in Sklaverei oder Leibeigenschaft gehalten werden; Sklaverei und Sklavenhandel sind in allen ihren Formen verboten.

Artikel 5

Niemand darf der Folter oder grausamer, unmenschlicher oder erniedrigender Behandlung oder Strafe unterworfen werden.

Artikel 6

Jeder hat das Recht, überall als rechtsfähig anerkannt zu werden.

Artikel 7

Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich und haben ohne Unterschied Anspruch auf gleichen Schutz durch das Gesetz. Alle haben Anspruch auf gleichen Schutz gegen jede Diskriminierung, die gegen diese Erklärung verstößt, und gegen jede Aufhetzung zu einer derartigen Diskriminierung.

Artikel 8

Jeder hat Anspruch auf einen wirksamen Rechtsbehelf bei den zuständigen innerstaatlichen Gerichten gegen Handlungen, durch die seine ihm nach der Verfassung oder nach dem Gesetz zustehenden Grundrechte verletzt werden.

Artikel 9

Niemand darf willkürlich festgenommen, in Haft gehalten oder des Landes verwiesen werden.

Artikel 10

Jeder hat bei der Feststellung seiner Rechte und Pflichten sowie bei einer gegen ihn erhobenen strafrechtlichen Beschuldigung in voller Gleichheit Anspruch auf ein gerechtes und öffentliches Verfahren vor einem unabhängigen und unparteiischen Gericht.

Artikel 11

1. Jeder, der wegen einer strafbaren Handlung beschuldigt wird, hat das Recht, als unschuldig zu gelten, solange seine Schuld nicht in einem öffentlichen Verfahren, in dem er alle für seine Verteidigung notwendigen Garantien gehabt hat, gemäß dem Gesetz nachgewiesen ist.

2. Niemand darf wegen einer Handlung oder Unterlassung verurteilt werden, die zur Zeit ihrer Begehung nach innerstaatlichem oder internationalem Recht nicht strafbar war. Ebenso darf keine schwerere Strafe als die zum Zeitpunkt der Begehung der strafbaren Handlung angedrohte Strafe verhängt werden.

Artikel 12

Niemand darf willkürlichen Eingriffen in sein Privatleben, seine Familie, seine Wohnung und seinen Schriftverkehr oder Beeinträchtigungen seiner Ehre und seines Rufes ausgesetzt werden. Jeder hat Anspruch auf rechtlichen Schutz gegen solche Eingriffe oder Beeinträchtigungen.

Artikel 13

1. Jeder hat das Recht, sich innerhalb eines Staates frei zu bewegen und seinen Aufenthaltsort frei zu wählen.

2. Jeder hat das Recht, jedes Land, einschließlich seines eigenen, zu verlassen und in sein Land zurückzukehren.

Artikel 14

1. Jeder hat das Recht, in anderen Ländern vor Verfolgung Asyl zu suchen und zu genießen.

2. Dieses Recht kann nicht in Anspruch genommen werden im Falle einer Strafverfolgung, die tatsächlich auf Grund von Verbrechen nichtpolitischer Art oder auf Grund von Handlungen erfolgt, die gegen die Ziele und Grundsätze der Vereinten Nationen verstoßen.

Artikel 15

1. Jeder hat das Recht auf eine Staatsangehörigkeit.

2. Niemandem darf seine Staatsangehörigkeit willkürlich entzogen noch das Recht versagt werden, seine Staatsangehörigkeit zu wechseln.

Artikel 16

1. Heiratsfähige Frauen und Männer haben ohne Beschränkung auf Grund der Rasse, der Staatsangehörigkeit oder der Religion das Recht zu heiraten und eine Familie zu gründen. Sie haben bei der Eheschließung, während der Ehe und bei deren Auflösung gleiche Rechte

2. Eine Ehe darf nur bei freier und uneingeschränkter Willenseinigung der künftigen Ehegatten geschlossen werden.

3. Die Familie ist die natürliche Grundeinheit der Gesellschaft und hat Anspruch auf Schutz durch Gesellschaft und Staat.

Artikel 17

1. Jeder hat das Recht, sowohl allein als auch in Gemeinschaft mit anderen Eigentum innezuhaben.

2. Niemand darf willkürlich seines Eigentums beraubt werden.

Artikel 18

Jeder hat das Recht auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit; dieses Recht schließt die Freiheit ein, seine Religion oder Überzeugung zu wechseln, sowie die Freiheit, seine Religion oder Weltanschauung allein oder in Gemeinschaft mit anderen, öffentlich oder privat durch Lehre, Ausübung, Gottesdienst und Kulthandlungen zu bekennen.

Artikel 19

Jeder hat das Recht auf Meinungsfreiheit und freie Meinungsäußerung; dieses Recht schließt die Freiheit ein, Meinungen ungehindert anzuhängen sowie über Medien jeder Art und ohne Rücksicht auf Grenzen Informationen und Gedankengut zu suchen, zu empfangen und zu verbreiten.

Artikel 20

1. Alle Menschen haben das Recht, sich friedlich zu versammeln und zu Vereinigungen zusammenzuschließen.
2. Niemand darf gezwungen werden, einer Vereinigung anzugehören.

Artikel 21

1. Jeder hat das Recht, an der Gestaltung der öffentlichen Angelegenheiten seines Landes unmittelbar oder durch frei gewählte Vertreter mitzuwirken.
2. Jeder hat das Recht auf gleichen Zugang zu öffentlichen Ämtern in seinem Lande.
3. Der Wille des Volkes bildet die Grundlage für die Autorität der öffentlichen Gewalt; dieser Wille muß durch regelmäßige, unverfälschte, allgemeine und gleiche Wahlen mit geheimer Stimmabgabe oder in einem gleichwertigen freien Wahlverfahren zum Ausdruck kommen.

Artikel 22

Jeder hat als Mitglied der Gesellschaft das Recht auf soziale Sicherheit und Anspruch darauf, durch innerstaatliche Maßnahmen und internationale Zusammenarbeit sowie unter Berücksichtigung der Organisation und der Mittel jedes Staates in den Genuß der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte zu gelangen, die für seine Würde und die freie Entwicklung seiner Persönlichkeit unentbehrlich sind.

Artikel 23

1. Jeder hat das Recht auf Arbeit, auf freie Berufswahl, auf gerechte und befriedigende Arbeitsbedingungen sowie auf Schutz vor Arbeitslosigkeit.
2. Jeder, ohne Unterschied, hat das Recht auf gleichen Lohn für gleiche Arbeit.
3. Jeder, der arbeitet, hat das Recht auf gerechte und befriedigende Entlohnung, die ihm und seiner Familie eine der menschlichen Würde entsprechende Existenz sichert, gegebenenfalls ergänzt durch andere
4. Jeder hat das Recht, zum Schutz seiner Interessen Gewerkschaften zu bilden und solchen beizutreten.

Artikel 24

Jeder hat das Recht auf Erholung und Freizeit und insbesondere auf eine vernünftige Begrenzung der Arbeitszeit und regelmäßigen bezahlten Urlaub.

Artikel 25

1. Jeder hat das Recht auf einen Lebensstandard, der seine und seiner Familie Gesundheit und Wohl gewährleistet, einschließlich Nahrung, Kleidung, Wohnung, ärztliche Versorgung und notwendige soziale Leistungen gewährleistet sowie das Recht auf Sicherheit im Falle von Arbeitslosigkeit, Krankheit, Invalidität oder Verwitwung, im Alter sowie bei anderweitigem Verlust seiner Unterhaltsmittel durch unverschuldete Umstände.
2. Mütter und Kinder haben Anspruch auf besondere Fürsorge und Unterstützung. Alle Kinder, eheliche wie außereheliche, genießen den gleichen sozialen Schutz.

Artikel 26

1. Jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch. Fach- und Berufsschulunterricht müssen allgemein verfügbar gemacht werden, und der Hochschulunterricht muß allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offenstehen.

2. Die Bildung muß auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muß zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein.

3. Die Eltern haben ein vorrangiges Recht, die Art der Bildung zu wählen, die ihren Kindern zuteil werden soll.

Artikel 27

1. Jeder hat das Recht, am kulturellen Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen, sich an den Künsten zu erfreuen und am wissenschaftlichen Fortschritt und dessen Errungenschaften teilzuhaben.

2. Jeder hat das Recht auf Schutz der geistigen und materiellen Interessen, die ihm als Urheber von Werken der Wissenschaft, Literatur oder Kunst erwachsen.

Artikel 28

Jeder hat Anspruch auf eine soziale und internationale Ordnung, in der die in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten voll verwirklicht werden können.

Artikel 29

1. Jeder hat Pflichten gegenüber der Gemeinschaft, in der allein die freie und volle Entfaltung seiner Persönlichkeit möglich ist.

2. Jeder ist bei der Ausübung seiner Rechte und Freiheiten nur den Beschränkungen unterworfen, die das Gesetz ausschließlich zu dem Zweck vorsieht, die Anerkennung und Achtung der Rechte und Freiheiten anderer zu sichern und den gerechten Anforderungen der Moral, der öffentlichen Ordnung und des allgemeinen Wohles in einer demokratischen Gesellschaft zu genügen.

3. Diese Rechte und Freiheiten dürfen in keinem Fall im Widerspruch zu den Zielen und Grundsätzen der Vereinten Nationen ausgeübt werden.

Artikel 30

Keine Bestimmung dieser Erklärung darf dahin ausgelegt werden, daß sie für einen Staat, eine Gruppe oder eine Person irgendein Recht begründet, eine Tätigkeit auszuüben oder eine Handlung zu begehen, welche die Beseitigung der in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten zum Ziel hat.

Prof. Dr. Vernor Muñoz

ehem. Sonderberichterstatter der UN für das Recht auf Bildung - Universität San Jose - Kosta Rika

The education we want

We have often thought that education can save the world. We say that education is key for development and we usually believe that, by bringing more and more children to school, greater opportunities will follow. That is mostly true, but not in all cases.

In the last 30 years enrollment rates have risen on all continents and there are more educated people today than ever before. However, it is also true that never before have so many educated people caused hurt and harm to countless others.

According to the Universal Declaration of Human Rights, children are not entitled to just any kind of education, but a *human rights-based* education, aimed to protect their life, their integrity and dignity, to respond to their comprehensive needs and promote gender equality, citizenship and peace.

Education can be a way to counteract all kinds of violence. However, we have seen so many times that schools can also be environments where violence is promoted, normalised and legitimised, especially gender-based violence.

Therefore, 'Education for what?' is the most important question that should be asked today.

Education should not be politically neutral; it should equip both girls and boys with the skills they need to create socially inclusive and equitable societies, providing higher chances of success in the elimination of the negative effects of gender discrimination and stereotypes in life.

The human right to education also means inclusive education, so children from different ethnic and cultural groups and children with disabilities should be prioritised in order to realise their full potential at regular schools. Segregation is always a bad word in the education language as it is in the human rights culture.

Quality and equality are the wings of a single bird, but there are certainly many different ways to fly, so education should be adapted to meet the diverse needs of students, including the need to ensure safe learning environments.

A quality education should be learner centred, supporting them to fully develop and participate in political, social and economic progress of their communities. Then Governments should ensure that Education Sector Plans are gender responsive, including by undertaking a gender review of education sector plans in all planning cycles, and ensuring sufficient budget is allocated to act on its recommendations. This should enable governments to identify the steps necessary to achieve equal access, experience and completion of education.

From our perspective it is also crucial to ensuring democratic oversight of education, enhancing accountability, fulfilling young people's right to participate in decision-making, and improving the effectiveness of education plans, programmes and policies to meet the needs of all learners, including the most marginalised.

We think that education systems could be greatly strengthened by ensuring children, young people and members of the community including parents or guardians are able to engage in monitoring and implementation processes, including in relation to planning, budget setting and monitoring.

The existence of patriarchal traditions binds practically all social, political, economic and cultural relationships. It constitutes a huge barrier to progress in the realization of human rights and it multiplies the obstacles that prevent girls and women from assuming leadership roles and participating in decision-making processes.

That patriarchal framework has given form to educational languages, concepts and models and has had a dramatic impact on schools by validating and reproducing, from generation to generation, stereotypes, prejudices and even violent practices, sometimes even overriding the will of decision-makers.

This is why we believe that it is extremely important to empower students, parents, teachers and especially girls to play a crucial role in the reduction and elimination of the negative effects of gender socialization.

But, watch out! Gender is about men and boys too. We should work for girls and women's rights, but it is also our responsibility, as men, to build a new masculinity grounded on equality, freedom from fear and freedom to feel. And this is part of the education we want in the post 2015 development agenda.

The post-2015 education agenda should spur transformative action to deliver a quality education that are responsive and accountable to learners, parents and communities. A quality education should not be reduced to learning outcomes, but is one that promotes human rights and gender equality and provides a broad range of life experiences and learning processes that include wider capacities for a happier world (happiness should be a basic human right!).

The post-2015 education agenda should be far more ambitious in the setting of financial benchmarks for education. Maintaining the status quo – or, worse, revising down targets – does not put the required pressure on governments to meet the scale of investment needed to achieve a truly transformative education agenda. So, we think that at least 6% of GDP and at least 20% of public expenditure should be allocated in education. However, a good education budget does not always guarantee a good distribution of money. On the contrary, we have seen many examples (especially in Latin-America) showing that the most marginalized schools are usually the last to receive funding. Then, poor schools usually receive poor education, so budgeting should also have a democratic transformation and this is only possible if communities have the chance to participate in decision making.

The State, as the primary duty-bearer accountable for their commitments and obligations under human rights law, has the direct responsibility to ensure that all providers, whether under State or private control, comply with human rights standards at the national level.

Given that States must be the guarantors of education operating under international human rights standards, private provision must not decrease the capacity and resources from the public sector, but should serve to complement and support a strong State education system. As a primary approach, we believe that the private sector should seek to support public education systems, which are the only means by which to guarantee the scale required to provide a quality education to all children, without discrimination, in a way that is responsive to public interests.

We also believe that States must ensure that they have a clear plan in place to provide sustainable free universal primary education (and progressively free secondary educa-

tion and tertiary education in the long term). Therefore, government funds, including funding from donors, should not be diverted from public education to support private education.

The purpose of education is to facilitate those changes by establishing in all people the capacity to respect and exercise human rights; what is at stake is education for equality and, hence, a more just, equitable and peaceful society.

This will not be achieved simply through law enforcement or the adoption of policies, which fail to address – or even perpetuate – violence and inequality between men and women because they do not take into account the existing economic, social and cultural inequalities, particularly those experienced by girls and women.

Gender inequality in education has some common characteristics in many countries, such as poverty (which itself accounts for many forms of exclusion), dangerous school environments and many patriarchal effects such as curricular stereotyping, parental unwillingness to invest or take an interest in girls' education, child labour, discriminatory social and cultural practices, restrictions on girls' freedom of movement and expression and, of course, wars and emergencies.

The difficulties facing young and teenage girls are often aggravated by other types of exclusion linked to disabilities, ethnic or geographical origin, sexual preferences and religious beliefs or lack thereof, among other things.

The protection of very young and adolescent girls from the causes of exclusion related to sexuality and gender-based violence at school, for instance, not only demands attention of the highest priority but also involves and commits the entire education process from the production of textbooks to the construction of sanitary facilities to the hiring, awareness-raising and professional training of teachers.

This is possible only if all children receive comprehensive sexuality education throughout their time in school. To this end, school should foster pupils' critical thinking about the various expressions of human sexuality and interpersonal relations, without reducing the topic to simple human biology.

School related gender-based violence is one of the most important challenges and must be seen as a central public policy issue, not only related to education, but also to justice, equality and development. The foundations that the Universal Declaration of Human Rights have set, allow us to understand that education is a door for the realization of all human rights. We just need to open it and let all the people in, so we can learn to live together.

Bildung, Gesellschaft, Menschenrecht

Auch 15 Jahre nach den ersten Debatten über die PISA-Ergebnisse in Deutschland ziehen zwar Auseinandersetzungen um das deutsche dreigliedrige Schulsystem und dessen besonders hohe soziale Selektivität, – also dessen wesentliche Bedeutung bei der Reproduktion von sozialer Ungleichheit – nach wie vor eine große öffentliche Aufmerksamkeit auf sich, allerdings ohne dass es zu entscheidenden bildungspolitischen Veränderungen gekommen wäre.

Dabei geht es auch heute, wie H.-J. Heydorn, der inspirierendste Bildungsanalytiker des 20. Jahrhunderts, die Aufgabe bezeichnet hat, um die Konzeptualisierung eines Begriffes von Bildung, der freiheitsverbürgend der Gegenwart angemessen ist, und sich nicht anschließt an das, was in der angelsächsischen Welt unter „marketisation“ und „commodification“ von Bildung diskutiert wird (vgl. Ball 2003). Damit handelt es sich zuerst darum, das herrschende System der Bildungsapartheid¹ endlich zu überwinden – auch vor dem Hintergrund der neueren Bildungsforschungsergebnisse, die wesentlich nur die alten bestätigen (vgl. Sünker 2003: 10; Sünker/Timmermann/Kolbe 1994) –, um Demokratie zu ermöglichen, indem die Bildung aller gefordert und realisiert wird. Angesichts der Erfahrungen mit dem katastrophalen 20. Jh. und der Frage nach humanen Perspektiven für das 21. Jh. bilden nicht ökonomisch ausgerichtete, sondern gesellschaftlich-politische Problemstellungen die entscheidenden Grundlagen für eine Debatte um Ansprüche an Bildung und Bildungspolitik – gerade auch in menschenrechtlicher Perspektive.

Dies bedeutet positiv gewendet zum einen, dass die Bildungsfrage unmittelbar verknüpft mit der Frage nach der Urteilskraft und Kompetenz von Menschen, ihre gesellschaftlichen Beziehungen bewusst zu regulieren, Gesellschaft zu gestalten, gesehen wird – dies ist die materielle Seite einer menschenrechtlich orientierten Argumentation. Dies führt zum anderen zu der entscheidenden Erkenntnis, dass Bildungspolitik Gesellschaftspolitik ist – in vielerlei Hinsichten. Am wichtigsten ist dabei die Vermittlung zur Demokratie-Problematik, was zu der These führt: Demokratie beruht auf Bewusstsein wie Fähigkeiten gebildeter Bürgerinnen und Bürger, die die öffentlichen Angelegenheiten als ihre eigenen begreifen und deshalb darin eingreifen; also gemeinsam in öffentlichen Angelegenheiten zu handeln suchen. Die Basis hierfür besteht in der Bildung aller, basiert demzufolge auf einer Bildung für alle.

Der entscheidende Skandal in unserer real existierenden bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft besteht daher darin, dass gesellschaftliche Ungleichheiten, also Klassenverhältnisse, durch Bildung nicht nur nicht überwunden, sondern in vielen Ländern noch verstärkt reproduziert werden, weil ‚Bildung‘ – als „Ausstattung“ – eben für Lebenslauf und Lebenserfolg immer entscheidender geworden ist.

Dementsprechend lautet auch der gesellschaftspolitisch skandalöseste Satz in der Deutschen PISA-Studie, mit dem die Folgen scharfer sozialer Selektivität herausgestellt werden: „Kulturelles Engagement und kulturelle Entfaltung, Wertorientierungen und poli-

den: „Kulturelles Engagement und kulturelle Entfaltung, Wertorientierungen und politische Partizipation kovariieren über die gesamte Lebensspanne systematisch mit dem erreichten Bildungsniveau“ (2001: 32). Im Klartext bedeutet dies, dass den Kindern und Jugendlichen, denen die Möglichkeit der Bildung genommen wird – und das hat eben unmittelbar mit ihrer Klassenlage zu tun –, lebensgeschichtlich übergreifend auch viele andere Möglichkeiten genommen werden – von Kultur bis zu politischem Bewusstsein, Interesse und Handlungsmöglichkeiten.² Konsequenzen hat dies dementsprechend für Lebenslage, Lebensweise und Lebensqualität, damit für Chancen auf Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung, damit für alle menschenrechtlich relevanten Kategorien. Ins Blickfeld gerät damit zugleich der bedeutsame Zusammenhang zwischen individuellen Bildungsmöglichkeiten und der Bildung des Politischen; dies als Problem einer gesellschaftlichen Entwicklung, die auf Demokratisierung aller Lebensbereiche und Partizipation aufruft.

Verweist also das zitierte PISA-Ergebnis auf eine permanente grundlegende Verletzung von Prinzipien der Demokratie und einem Konzept von Bildung, das der Aufklärungstradition und dem Bezug auf die Mündigkeit aller Menschen entspricht, so fordert es weiter dazu heraus, sich genauer mit Fragen nach gesellschaftlichen Grundlagen von und hegemonialen Auseinandersetzungen um Bildung zu beschäftigen.

Bildungspolitik als Klassenkampf

Im Rahmen eines Bündnisses von Aufklärern und Modernisierern, wie L. von Friedeburg (1994) es genannt hat, kam es vor 50 Jahren in der Bundesrepublik zu Auseinandersetzungen um Bildungspolitik, mit denen sich ein Zeitfenster für bestimmte Veränderungen öffnete. Begonnen hatte diese Debatte mit G. Pichts Aufschrei über die „deutsche Bildungskatastrophe“, mit dem dieser den „Bildungsnotstand“ erklärte. Weiter ausgelöst durch den „Sputnikschock“ und eine damit einhergehend vermutete „technologische Lücke“ kam der Ruf nach einer „Ausschöpfung der Begabungsreserven“ auf. Im Zentrum stand bei Picht – und dies sollte ein Leitmotiv für die folgenden Debatten werden – die Vorstellung einer Verknüpfung von nationalem Bildungsniveau, d.h. Qualifikationsniveau der Ware Arbeitskraft, mit ökonomischer Wettbewerbsfähigkeit. Zugleich – und dies ist häufig überlesen worden – benannte er unter der Überschrift „Schulpolitik: die Sozialpolitik von heute“ (1964: 30ff) nachdrücklich „die Ungerechtigkeiten, die mit der Sozialauslese durch die Schulen verbunden sind“ (1964: 32) – eben infolge des dreigliedrigen Schulsystems und des entsprechenden Berechtigungswesens.

Auf hiermit verknüpfte demokratietheoretisch wie demokratiepraktisch orientierte Perspektiven, die auch heute noch menschenrechtlich interessant sind, verwies auch R. Dahrendorf mit seiner Aussage „Bildung ist Bürgerrecht“. Bildungspolitik wurde hier verstanden als Voraussetzung für die Ermöglichung der Teilnahme am gesellschaftlichen Leben (1966: 25); damit verband sich die Forderung nach „mehr Bildung für Menschen“ (28).

Bildungshistorisch wie systematisch fragt H.-J. Heydorn nach Zusammenhängen von „Gesellschaftsverfassung und Bildungsinstitution“ und kommt zu dem Schluss, dass Bildung stets „Ideologie und Macht einer bestehenden Gesellschaft absichern“ soll (1994/95: I, 285). Mit Bezug auf die Gegenwart – so formuliert er zur Zeit der ‚Bildungsreform‘ – geht es um eine Bildung, „die die maximale Effizienz des Menschen in einer technologischen Gesellschaft sicherstellt, einer Gesellschaft, die auf Anpassung, Wechsel und Mobilität in weithin determinierten sozialen Grenzen beruht“ (I, 284).

Eine präzise Einschätzung formuliert P. Bourdieu aus bildungssoziologischer Sicht, wenn er davon spricht, dass „unter all den Lösungen, die im Laufe der Geschichte für das Problem der Übermittlung der Macht und der Privilegien“ gefunden wurden, keine besser „verschleiert“ sei als die mit dem „Unterrichtssystem“ verbundene, die „hinter dem Mantel der Neutralität“ diese Reproduktionsfunktion verberge (1973: 93). Den gesellschaftlichen Kontext bildet für ihn die Vermittlung von ökonomischem, sozialem

und kulturellem Kapital, d. h. es geht um die Realisierung des Prinzips „wer hat, dem dem wird gegeben“.

Die ideologischen Reden von „Chancengleichheit“ oder – noch übler – „Chancengerechtigkeit“ verschleiern diese Wirklichkeit mehr oder weniger bewusst; wird hier doch Gesellschaftsanalyse ersetzt durch individuelle Zuschreibungen oder Verdacht gegenüber Haltungen.³ Erklärungsbedürftig aber scheint mir zunächst, weshalb die Benachteiligten, von Bildung Abgeschnittenen an ihrer eigenen Unterdrückung mitarbeiten und diese quasi zementieren (vgl. Bourdieu 2004: 13-19).

Damit dies nicht dem Motto folgt: „Du selber bist schuld, weil ...“ ist die Erkenntnis entscheidend, dass zudem im Bildungsbereich ein weiterer Mechanismus wirkt, der in das bürgerlich-kapitalistische System insgesamt von Beginn an quasi „eingebaut“ ist: Es handelt sich um jene Ideologie, die A. Muschg an den Werken des bedeutendsten Vertreters des ‚bürgerlichen Realismus‘, Gottfried Keller, entziffert, wonach dem Tüchtigen die Welt offen stehe, damit er sein Glück in ihr mache. Eben dies verspricht „das liberale Credo, das den freien Wettbewerb an die Stelle von Gottesurteil und Gnadenwahl gesetzt, in der Praxis also: menschlichen Wert abhängig gemacht hat von ökonomischer Bewährung. Tritt jenes Glück nicht ein, so darf der Verstoßene die Ursache nicht mehr außerhalb seiner suchen. Das Unglück wird, je tiefer er sich die ökonomisch-moralische Prämisse zu eigen gemacht hat, desto tiefer zur Frage seiner persönlichen Schuld“ (1977: 153f.).

Aus diesem Blickwinkel betrachtet, „funktioniert“ Schule hierzulande im Sinne des Systemerhalts bestens; denn die Benachteiligten und Betrogenen schreiben sich (zumindest mehrheitlich) ihre Misserfolge selber zu. Realiter ginge es somit in einer wirklichen und gegenstandsangemessenen Bildungsforschung immer auch darum, die – sicher – vielfältige Produktion von ‚Dummheit‘ zu analysieren; geht doch die alteuropäische Bildungstradition begründet von der Bildungsfähigkeit und potentiellen Vernunftbegabung aller aus – so seit den Zeiten der Sokratischen Mäeutik.

In diesem Kontext ist sodann die Frage nach dem Verhältnis von Bildung und sozialem Wandel – als Problem der Veränderbarkeit von Strukturen und Handlungen – zu stellen. Um das politische Projekt der „Aufhebung aller Bildungsrestriktion“ (Heydorn 1994/95: IV, 138) konkret wie realistisch zu gestalten, ist daran festzuhalten, dass a) Bildung kein „selbständiges revolutionäres Movens“ ist, sie dies „nur in Verbindung mit der gesamten geschichtlichen Bewegung“ sein kann; dass es aber b) wesentlich darum geht zu erkennen, wie Bildung „einen eigenen verändernden Beitrag“ leistet, „der unauswechselbar ist“ (IV, 141).

Bildung als Menschenrecht bedeutet dementsprechend an der Perspektive der Bildung aller festzuhalten, auch wenn die gesellschaftlichen Bedingungen dafür erst noch erkämpft werden müssen.

Literatur

- Adorno 1970: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Frankfurt/M., Suhrkamp
- Ball, St. 2003: Class Strategies and the Education Market. The middle-classes and social advantage. London/New York, Routledge
- Bourdieu, P. 1973: Kulturelle Produktion und soziale Reproduktion, in: ders./Passeron, J.-C., Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt/M., Suhrkamp
- Bourdieu, P. 2004: Der Staatsadel. Konstanz, UVK
- Dahrendorf, R. 1966: Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg, Nannen
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) 2001: PISA 2000. Opladen, Leske + Budrich
- Friedeburg, L. v. 1994: Bildung und Gesellschaft, in: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 17 (H. 29)
- Heydorn, H.-J. 1994/95: Werke Bd. I-IV. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1949-1994, hg. v. I. Heydorn et al. Vaduz, Topos
- Muschg, A. 1977: Gottfried Keller. München, Kindler
- Picht, G. 1964: Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten/Freiburg, Walter
- Sünker, H. 2003: Politik, Bildung und soziale Gerechtigkeit. Perspektiven für eine demokratische Gesellschaft. Frankfurt/M., Lang
- Sünker, H./Timmermann, D./Kolbe, F.-U. (Hg.) 1994: Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit. Frankfurt/M., Suhrkamp
- Vester, M. et al. 2001: Soziale Milieus im gesellschaftliche Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt/M., Suhrkamp

¹ In den Worten L. v. Friedeburgs heißt das: „Dass aber nach wie vor die sozialen Klassen in Deutschland nichts so sehr unterscheidet wie der Schulbesuch ihrer Kinder, bezeichnet eine unveränderte Aufgabe der Bildungsreform“ (1994a: 21).

² Zur Analyse der deutschen Sozialstruktur, ihrer klassenbasierten Milieus s. die grundlegende Analyse der Forschergruppe um M. Vester (Vester et al. 2001).

³ Demgegenüber spricht H. Becker, seinerzeit Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, alternativ über „soziale Startgleichheit“ (Adorno 1970: 110).

Das Menschenrecht auf Bildung – ein unabgeschlossener Lernprozess¹

Das Recht auf Bildung ist sowohl ein eigenständiges Menschenrecht als auch ein zentrales Instrument, um die Verwirklichung anderer Menschenrechte zu fördern. Als *Empowerment Right* ist es für die Befähigung von Menschen wichtig, sich ihre Menschenrechte anzueignen, sich für die eigenen Rechte einzusetzen, und sich im solidarischen Einsatz auch für die Menschenrechte anderer zu engagieren. Eine so verstandene Bildung bedeutet, dass Menschen ihre Stärken kennen lernen, sich der eigenen Macht und Handlungsfähigkeit bewusst werden, um ihr soziales Leben selbstbestimmt und gemeinsam mit anderen zu gestalten, und sich gegen die Barrieren zur Wehr zu setzen, die sie am vollen Genuss der Menschenrechte hindern. Solche Bildungsprozesse umfassen die gesamte Lebensspanne des Menschen (*Life Long Learning*), wenn auch das Recht auf Bildung Kindern und Jugendlichen eine besondere Aufmerksamkeit schenkt, denn die Grundlagen zum lebenslangen Lernen entfalten sich umso besser, je früher sie gelegt werden. Dieser Beitrag konzentriert sich nach einer grundlegenden Einführung zur menschenrechtlichen Verankerung des Rechts auf Bildung exemplarisch auf das Thema Inklusion.

Das Recht auf Bildung in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR) wurde 1948 von den drei Jahre zuvor gegründeten Vereinten Nationen verabschiedet. Unter dem Eindruck zweier Weltkriege und der Existenz kolonialer Herrschaftssysteme steht sie für die Überzeugung, dass alle Menschen grundlegende Rechte und Freiheiten besitzen, und die Verantwortung für ihre Verwirklichung Aufgabe eines jeden einzelnen Staats sowie auch der Völkergemeinschaft. Mit der AEMR wurde erstmals das universelle Recht auf Bildung verabschiedet, das auch heute noch Ausgangspunkt und Kontur für seine weltweite Durchsetzung ist. Grundlage ist allein der Mensch, ausgestattet mit unveräußerlicher Menschenwürde. Das macht die Realisierung des Rechts auf Bildung prinzipiell unabhängig von jedem Status oder Zuschreibungen - sei es die Staatsangehörigkeit, der soziale oder ökonomische Status, das Geschlecht, der gesundheitliche Status oder die Hautfarbe etc. Weiterhin ist das Menschenrecht auf Bildung z.B. direkt mit den Rechten auf freie Meinungsäußerung, Mitbestimmung und Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben verbunden. Es wird als „Schlüssel“ für den Zugang zu anderen Rechten verstanden (Menschenrechte durch Bildung) und es funktioniert nicht, wenn andere Rechte außer Acht gelassen werden wie z.B. der Schutz vor jeglicher Form von Diskriminierung. Zu den Rechten in der Bildung gehören deshalb auch die Rechte von Kindern und Jugendlichen, die Rechte der Eltern sowie der Erzieher/innen, Sozialarbeiter/innen und Pädagog/innen, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten. Die Verwirklichung der Rechte aller am Bildungsprozess beteiligten trägt dazu bei, dass Bildung gelingen kann,

während Bildung dazu beiträgt, dass Kinder, Eltern und Lehrende für ihre Rechte einstehen können. Dabei „erhalten“ Kinder und Erwachsene zwar Bildung in Einrichtungen wie Schule, Kita und beruflicher Bildung; gleichwohl sind sie keine passiven Rezipient/innen, sondern müssen aktiv mit eingebunden sein.

Die Pflicht zur Umsetzung des Rechts auf Bildung richtet sich an den Staat, der eine qualitativ hochwertige öffentliche Bildung für alle bereitstellen und finanzieren soll. Artikel 26 der AEMR (siehe oben) formuliert bereits die vier Kernforderungen des Rechts auf Bildung, die in späteren Dokumenten weiter ausdifferenziert werden: Erstens soll die Grundbildung obligatorisch und unentgeltlich gewährt werden. Zweitens dürfen die Erziehungsberechtigten Bildungsangebote für ihre Kinder wählen. Drittens gilt das Gebot der Diskriminierungsfreiheit, d.h. kein Mensch ist von dem Recht auf Bildung ausgenommen. Und viertens sind die Aufgabe und Ziele von Bildung definiert: Sie muss auf die Entfaltung der Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten gerichtet sein. Dem Recht auf Bildung kommt damit eine besondere Bedeutung in Bezug auf die Förderung eines Wissens und Bewusstseins über Menschenrechte zu. Es wird deswegen auch als Recht auf Menschenrechtsbildung charakterisiert. Die Kernforderungen des Rechts auf Bildung werden auf der Ebene der Vereinten Nationen im Sozialpakt und in der Kinderrechtskonvention präzisiert. Darüber hinaus enthalten auch die Anti-Rassismuskonvention, die Frauenrechtskonvention sowie die Behindertenrechtskonvention zentrale Bestimmungen zum Recht auf Bildung.

Inklusion oder Integration!?

Seitdem 2009 die UN-Behindertenrechtskonvention in der Bundesrepublik Deutschland in Kraft getreten ist, die erstmals das Recht auf Bildung als inklusives Recht verankert, ist die Debatte um Inklusion und/oder Integration in vollem Gange. Sie ist in weiten Teilen der Gesellschaft quer durch alle Schichten und Bildungsbereiche verbreitet, und zum Teil emotional sehr aufgeladen. Deswegen möchte ich an dieser Stelle weniger auf praktische Projekte und Maßnahmen für die Reformierung des immer noch sehr exklusiv strukturierten deutschen Bildungssystems eingehen, sondern Inklusion eher aus der Struktur der Menschenrechte heraus diskutieren sowie das für die praktische Umsetzung von Inklusion Theresia Degener praktiziert, die auch Mitglied in der Behindertenrechtskommission der Vereinten Nationen ist, die die Einhaltung der Rechte weltweit überwacht. Sie versteht Inklusion als eines der zentralen Strukturelemente der Menschenrechte. Mit diesem Prinzip vollzieht sich im internationalen Menschenrechtssystem quasi eine nachholende Entwicklung, die als Pendant zum Diskriminierungsschutz endlich das Zugehörig-Sein formuliert: Inklusion heißt, kein Mensch darf prinzipiell ausgeschlossen sein, solange er dies nicht selbstbestimmt wählt. Alle gehören dazu; alle sind in ihren Rechten gleich - in ihrer Verschiedenheit und Diversität. Und dies schließt alle Merkmale von Differenz mit ein, ausgehend von der Behindertenrechtskonvention eine Behinderung, aber weit darüber hinaus auch die geschlechtliche Identität und sexuelle Orientierung, die Hautfarbe, die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen sozialen, sprachlichen, religiösen oder kulturellen Gruppen etc. Die UN-BRK ist hier gerade deshalb so wertvoll, weil sie im Zusammenhang mit Inklusion konkrete Hinweise gibt, und Mechanismen benennt, die für eine inklusive Entwicklung der Gesellschaft unabdingbar sind wie etwa die Barrierefreiheit, die assistierte Autonomie oder angemessene Vorkehrungen. Deswegen sehe ich für die Weiterentwicklung der Debatte um Inklusion da große Chancen, wo die Diskussion auf die menschenrechtlichen Begründungen zurückgeführt wird, und dabei nicht an den manchmal steilen Klippen des Alltags zerschellt.

Theresia Degener steht für dieses umfassende Verständnis von Inklusion. Beim ersten *Disability Pride Day* am 12. Juli 2014 in Berlin wandte sie sich in ihrem Redebeitrag sehr deutlich gegen jede Form von Exklusion durch Sondereinrichtungen für Behinderte, denn Sondereinrichtungen seien „keine Schonräume, sondern Apartheid“, und Mitleid mit Behinderten „keine Tugend, sondern Dominanzverhalten“. Auch heute sind solche deutlichen Worte immer noch nötig. Trotzdem darf diese grundlegende Forde-

rung nicht falsch verstanden werden, denn sie bedeutet nicht, dass es keine Schonräume mehr geben darf. Im Gegenteil: Schonräume sind für uns alle wichtig und notwendig. Eine weitere Vorstellung, die direkt mit Inklusion in der Bildung verbunden ist, ist daher auch die Forderung nach weniger Leistungsdruck und Entschleunigung. Denn es ist vor allem der Leistungsdruck auf Kinder im Bildungssystem der Inklusion verunmöglich. Dieser ist gekoppelt an eine Diagnostik, die Kinder möglichst genau und nach fest definierten Kriterien in Lern- und Leistungsgruppen einteilt. Inklusion bedeutet aber, die 'diagnostische Brille' abzusetzen, und den Kindern zuzutrauen, dass sie gemeinsam lernen können und wollen. Dies bedeutet nicht, dass eine Förderpädagogik dadurch überflüssig wird, aber die pädagogische Ausrichtung wird eine grundlegend andere, wenn jedes Kind die Förderung erhält, die es braucht, um die Persönlichkeit und die eigenen Fähigkeiten im Miteinander zur vollen Entfaltung zu bringen. Wird dieser Umgang mit menschlicher Vielfalt schon früh zur Normalität, wird auch im späteren Leben die Akzeptanz für Menschen, die 'anders' sind nicht zum Problem, und Berührungsängste können schnell überwunden werden.

Prof. Dr. Eva Borst
Universität Mainz

Über die Aushöhlung des Menschenrechts auf Bildung

Das *Recht auf Bildung für alle Menschen* ungeachtet ihrer Ethnie, ihres Geschlechts, ihrer Sprache und Religion, ihrer politischen Überzeugung und ihrer sozialen Herkunft wurde von den Vereinten Nationen 1948 in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) festgeschrieben. Unhintergebar damit verbunden ist eine *Menschenrechtsbildung*, deren Voraussetzung eine allgemeine Bildung ist, die die „volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten zum Ziel“ (AEMR, Art. 26 Abs. 2) hat. Menschenrechtsbildung und das Recht auf Bildung sind wechselseitig aufeinander bezogen, weil die AEMR von jedem Menschen gelesen, inhaltlich verstanden und im jeweiligen gesellschaftlich-historischen Kontext beurteilt werden muss. Zwar handelt es sich hierbei zunächst nur um eine ideale Vorstellung menschlichen Zusammenlebens, gleichwohl aber stellen die Menschenrechte die Folie dar, von der sich Barbarei und Unmenschlichkeit abheben. Auch wenn sie sowohl national als auch international nicht verwirklicht sind und ihre Tragweite und Aussagekraft unterschiedlich interpretiert wird, so sind sie doch Zeichen von Humanität und Gerechtigkeit, die Ziel jeder Gemeinschaft und jeder Gesellschaft sein sollte. Ihnen wohnt die Überzeugung inne, dass es möglich ist, Freiheit, Gleichheit und Solidarität zu realisieren und alle Menschen daran teilhaben zu lassen. Insofern sind die Menschenrechte aufs Engste mit einer lebendigen Demokratie verbunden, die sich nicht bloß auf Formalitäten beschränken lässt, sondern das Mitbestimmungsrecht ihrer Mitglieder diesseits von Wirtschaftslobbyismus und scheinbar alternativlosem Dirigismus anerkennt und aktiv unterstützt. Um den Menschenrechten zur Verwirklichung zu verhelfen, ist Aufklärung über die bestehenden Verhältnisse ebenso notwendig wie das grundsätzlich emanzipatorische Bewusstsein darüber, dass die gesellschaftlich-historischen Bedingungen veränderbar sind. Aufklärung bedeutet im Kontext der Menschenrechte nichts anderes als eine kritische politische Bildung, die die zu gewärtigenden Herrschaftsansprüche einer machtvollen Elite aufdeckt und Widerstand gegen Diskriminierung, Unterdrückung und Ungleichheit zu initiieren vermag. Dies kann aber nur dann geschehen, wenn Menschen den Mut aufbringen, für ihre vitalen Interessen einzustehen und imstande sind, sich gegen autoritäre Vereinnahmungsversuche zur Wehr zu setzen. Eine allgemeine Bildung hätte demnach dafür zu sorgen, Urteilsvermögen und Vorstellungskraft, kurz Mündigkeit, hervorzubringen, selbständiges Denken und Nachdenken zu fördern und kritische Stellungnahmen zu ermöglichen. Daher ist die Diskussion über das Menschenrecht auf Bildung und über die Menschenrechtsbildung in den Gesamtzusammenhang des gesellschaftlichen Ordnungssystems einzuordnen. Wer eine Verbesserung der Bildung anmahnt, ohne die gesellschaftlichen Zwänge und Widersprüche der politischen Ökonomie zu thematisieren, kapituliert vor der normativen Kraft des Faktischen, weil er verkennt, dass das Erziehungs- und Bildungssystem integraler Bestandteil des Herrschaftssystems selbst ist. Wer sich der Illusion hingibt, mit

einer Veränderung des Schulwesens schon könne die Situation armer oder migrierter Kinder verbessert werden, der hat nicht verstanden, dass die Intervention gegen Armut bzw. die Sorge um den Schulerfolg von Migrantinnen und Migranten weit vor der Zeit des Eintritts in das Erziehungs- und Bildungssystem erfolgen muss. Bei aller berechtigten Kritik am dreigliedrigen Schulsystem, das einen hohen Selektionsgrad aufweist und damit Ungleichheit erzeugt, bleibt eine Beschäftigung allein mit den Schulstrukturen hinter dem Anspruch der Menschenrechte zurück, die ja ihre volle Bedeutung erst entfalten, wenn sie als *unveräußerliche*¹, *universale*² und *unteilbare*³ Rechte wahrgenommen werden. Wir können das Menschenrecht auf Bildung also nicht so ohne weiteres isoliert von weiteren Menschenrechten betrachten, zumal es eine direkte Verbindung zum Recht auf soziale Sicherheit gibt. In Artikel 22 heißt es nämlich: „Jeder Mensch hat als Mitglied der Gesellschaft Recht auf soziale Sicherheit; er hat Anspruch darauf, durch innerstaatliche Maßnahmen und internationale Zusammenarbeit unter Berücksichtigung der Organisation und der Hilfsmittel jedes Staates in den Genuß der *für seine Würde und die freie Entwicklung seiner Persönlichkeit unentbehrlichen wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte* zu gelangen.“ (Hervh. E.B.) Dazu zählen u.a. das Recht auf Arbeit (Art. 23) und der sozialen Fürsorge im Falle der Arbeitslosigkeit, Krankheit, Invalidität Verwitwung und im Alter (Art. 25). Eine der „menschlichen Würde entsprechende Existenz“ (Art. 23) ist demnach die Voraussetzung für die Herausbildung einer Persönlichkeit, die freilich ohne Bildung kaum gelingen kann, da durch sie erst die Bedingung der Möglichkeit geschaffen wird, sich seiner selbst zu vergewissern und ein Bewusstsein für Freiheit, Gleichheit und Solidarität im eigenen sowie im Interesse der anderen zu schaffen. In anderen Worten: Armut verhindert demokratisches Engagement und muss daher beizeiten bekämpft werden.

Zwei weitere Punkte scheinen bei der Diskussion über das Recht auf Bildung zu kurz zu kommen. *Erstens* wird nicht unterschieden zwischen einer allgemeinen Bildung, die die Grundlagen für ein ethisch-moralisch zu begründendes Zusammenleben in einer Demokratie zu legen hat und der eine sinnstiftende Funktion zukommt, und einer qualifizierten Berufsausbildung, die zur Reproduktion einer Gesellschaft beiträgt und die wirtschaftliche Existenz der Individuen sichert. *Zweitens* ist die inhaltliche Qualität der Bildung kein Gegenstand der öffentlichen Debatten. Sollte es tatsächlich darum gehen, Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu eröffnen, sich eine umfassende Bildung anzueignen, die ihrer Persönlichkeit förderlich ist und Mündigkeit zum Ziel hat, dann ist es unerlässlich, ihnen einen Kanon an Wissen⁴ anzubieten. Erst ein historisches Bewusstsein über Geschichte und Traditionen nämlich erlaubt es, an diese anzuknüpfen und das Mangelhafte einer kritischen Prüfung zu unterziehen. Nur wer weiß, wie etwas geworden ist, und nur derjenige, der weiß, dass es auch anders hätte kommen können, ist in der Lage, ein kritisches Bewusstsein über die Gegenwart zu entfalten und Zukunftsentwürfe auf eine gerechter Welt zu wagen. Wir haben es also mit drei sehr markanten Fragen im Rahmen des Menschenrechts auf Bildung zu tun: 1.) die Frage nach Armut und sozialer Unsicherheit; 2.) die Frage nach dem Unterschied zwischen allgemeiner Bildung und Berufsausbildung und 3.) die ganz wesentliche Frage nach der Qualität der Bildung.

1.) *Zur Armut und sozialen Unsicherheit*: Bemerkenswert ist, dass die Vereinten Nationen den Grundsatz der Unteilbarkeit aufgegeben haben. 1966 beschlossen sie einen Internationalen Pakt über bürgerliche und politische Rechte (UN-Zivilpakt) und einen Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (UN-Sozialpakt), die aber, anders als die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, 1976 völkerrechtlich kodifiziert wurden. Die Menschenrechte selbst legen freilich schon nahe, dass ihre außerordentliche Bedeutung aus ihrer Unteilbarkeit erwächst. Das macht ihre Besonderheit aus.

Wechseln wir zunächst die Perspektive und betrachten die gegenwärtige Transformation der Gesellschaft in eine neoliberale Wirtschaftsordnung, die einen deregulierten Markt mit „gesamtgesellschaftlichem Steuerungsanspruch“ (Dammer 2015, S. 14) hervorbringt. Das Prinzip der Konkurrenz, des Wettbewerbs und der Effizienz in allen Bereichen des sozialen und kulturellen Lebens als Prämisse des Handelns auszugeben so-

wie das auf das auf Dauer gestellte Ziel, aus jeder Handlung einen möglichst hohen finanziellen Gewinn ziehen zu wollen, führt den Anspruch der Menschenrechte ad absurdum. In der Forderung nach Privatisierung öffentlichen Eigentums und öffentlicher Dienstleistungen⁵ zumal, offenbart sich ein zutiefst undemokratisches Gebaren gegenüber den Rechten des Souveräns auf Mitbestimmung in gesellschaftlichen Angelegenheiten und dem Anspruch auf soziale Sicherheit in Freiheit und Würde. Armut, so die Vertreter und Vertreterinnen des Marktradikalismus, sei nicht etwa gesellschaftlichen Ursprungs, sondern Ergebnis eines Wettbewerbs, der Verlierer und Gewinner hervorbringe, sie sei also eine unvermeidliche Begleiterscheinung der Wirtschaftsordnung. Selektion auf unterstem Niveau. Sozialdarwinismus als barbarische Antwort auf die humanistische Forderung nach Gerechtigkeit und sozialem Frieden.

Besonders delikater ist nun, dass die private Bertelsmann-Stiftung, ein neoliberaler Think Tank mit großem politischen Einfluss in Bildungsfragen, die sozialen Menschenrechte in Frage stellt. Zwar spricht sie sich dezidiert für ihre universelle Geltung aus. Diese Universalität beschränkt sie jedoch auf die „klassischen negativen Freiheitsrechte“ und die „positiven Beteiligungsrechte“ (Bertelsmann Stiftung 2005, S. 81, Anm. 13), also auf den UN-Zivillpakt. Den „politisch motivierten Katalog (der) ‚sozialen Menschenrechte‘, wie sie in der UN-Charta der Menschenrechte als ein Kompromiss des Kalten Krieges zwischen Ost und West aufgelistet wurden“ (ebd.), erteilt sie eine Absage. Diesen knappen Ausführungen, schamhaft versteckt in einer Anmerkung, ist leider nicht zu entnehmen, was die Stiftung genau unter sozialen Menschenrechten versteht. Die Vermutung liegt jedoch nahe, dass es sich um den UN-Sozialpakt handelt, in dem auch das Recht auf Bildung geregelt ist. Dort heißt es u.a.: Es sei darauf hinzuwirken, dass jegliche Bildung unentgeltlich zu erwerben sei. In diesem Sinne ist für die 2006 verstorbene UN-Sonderberichterstatterin zum Recht auf Bildung, Katarina Tomasevski, Bildung ein öffentliches Gut: „Bildung in separaten Institutionen – seien es private und öffentliche oder innerhalb des öffentlichen Systems durch andere Faktoren getrennt konstituierte Institutionen – widerspricht dem Sinn einer Bildung als öffentlichem Gut, das für alle Kinder im gleichen Maß frei verfügbar sein muss“ (Lohrenscheit 2007, S. 44). Besonders eindrücklich wird dementsprechend die Zurückweisung der sozialen Menschenrechte und mithin auch das Recht auf unentgeltliche Bildung durch die Bertelsmann Stiftung dort, wo sie nach Auskunft ihres Vorstandsvorsitzenden Milliarden Gewinne durch die Privatisierung der Bildung spekuliert (vgl. Klönne 2012) und damit der Diskriminierung einer großen Zahl von Menschen Vorschub leistet.

2.) *Zum Unterschied von allgemeiner und beruflicher Bildung:* Allgemeine Bildung ist zwar die Voraussetzung für die Einmündung in eine qualifizierte Berufsausbildung, sie darf sich aber nicht darauf beschränken. Für ein demokratisches Gemeinwesen ist es unerlässlich, allgemeine Bildung an der AEMR zu orientieren und Bildungsprozesse zu initiieren, die die Würde und die Freiheit aller Menschen ebenso betonen wie sie auch zum Gelingen einer solidarischen Weltordnung beitragen kann. Allgemeine Bildung ist die Bedingung der Möglichkeit zu erkennen, dass Bildung keinesfalls nur ökonomischen Zwecken dienen darf und sich berufliche Bildung in den Grenzen der AEMR bewegen muss.

3.) *Zur Qualität von Bildung:* Die Bildungspolitik, maßgeblich gesteuert von supranationalen Organisationen wie etwa der OECD und der Europäischen Kommission, ist an einer anwendungsbezogenen Bildung interessiert, die schnell, effizient und angepasst an den Arbeitsmarkt von statten geht. Bewerkstelligt wird das u.a. mit der Einführung des G8 an Gymnasien und des BA/MA-Studiengangs an den Universitäten: Beschleunigung auf Kosten von Qualität, die im Rahmen einer fundierten allgemeinen Bildung Zeit beanspruchen würde. Da analytisch-kritisches Denken geübt werden muss, bedarf es einer nachhaltigen strukturellen Unterstützung, die nicht nur die emanzipatorische Kraft der Individuen stärkt, sondern auch Inhalte zur Verfügung stellt, an denen sie diese Kraft entwickeln können. Die marktconforme Bildung und die damit einhergehende Absenkung der Bildungsqualität entspricht allerdings dem Strukturanpassungsprogramm der OECD von 1996 (vgl. Lohmann 2011, S. 232f.).

Zum Schluss bleibt zu sagen, dass in Deutschland das Menschenrecht auf Bildung ausgehöhlt und seiner inhaltlichen Substanz beraubt wird, wenn Bildung nur noch den Interessen der Bildungsindustrie dient und als Humankapitalressource zum Spekulationsobjekt verkommt.

Literatur

Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2005): Bertelsmann Transformation Index 2006. Auf dem Weg zur marktwirtschaftlichen Demokratie, Gütersloh.

Dammer, Karl-Heinz (2015): Vermessene Bildungsforschung. Wissenschaftsgeschichtliche Hintergründe zu einem neoliberalen Herrschaftsinstrument, Baltmannsweiler.

Hessisches Ministerium für Soziales und Integration und Hessisches Kultusministerium (Hg.) (2014): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0-10 Jahren in Hessen, 6. Aufl., Wiesbaden.

Klönne, Arno (2012): Telepolis vom 24.09.2012.

Lohmann, Ingrid (2011): Schule im Prozess der Ökonomisierung, in: dies.; Andrea Liesner (Hg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung, Stuttgart 2011, S. 232f.

Lohrenscheit, Claudia (2007): Die UN-Sonderberichterstattung zum Recht auf Bildung und ihre Grundlegung durch Katarina Tomasevski, in: Bernd Overwien, Annedore Prengel (Hg.) (2007): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland, Opladen/Farmington Hills.

¹Kein Menschen kann seine Rechte abtreten, d.h. Würde und Freiheit sind elementarer Bestandteil des menschlichen Wesens.

²Die Menschenrechte gelten für jeden Menschen.

³Die Menschenrechte erhalten ihre volle Gültigkeit erst in ihrer Gesamtheit. Von den 30 Paragraphen gilt jeder einzelne gleichermaßen, d.h., sie beziehen sich aufeinander.

⁴So plädiert der Berater der Hessischen Landesregierung und Verantwortlicher für den Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans Wassilios Fthenakis dafür, das von ihm so genannte „Bildungsvorratsmodell“ zu überwinden: „Vor diesem Hintergrund“, schreiben der Autor und die Autorinnen, „setzt sich in allen Bildungssystemen zunehmend der Kompetenzansatz gegenüber der herkömmlichen Formulierung eines Wissenskanons durch. Er löst das statische Bildungsvorratsmodell durch ein dynamisches Bildungserneuerungsmodell ab, das auf eine lebenslange Erweiterung von Wissen abzielt und die lernmethodische Kompetenz in den Vordergrund rückt.“ (Hessisches Ministerium für Soziales und Integration 2014, S. 17, Hervh. E.B.)

⁵Das Freihandelsabkommen TiSA (Trade in Services Agreement), das sich ausschließlich auf Dienstleistungen, wie etwa Strom, Wasser, Gesundheit, Infrastruktur und Bildung bezieht, und zwischen EU, USA, Kanada und weiteren 22 Staaten geheim verhandelt wird, stellt eine Gefährdung der Demokratie dar. Insbesondere das Verbot der Rekommunalisierung (Ratchet-Klausel), das Gebot, dass sämtliche Dienstleistungen privat zu erbringen sind (Stillstand-Klausel), und private Schiedsgerichte zerstören den demokratischen Grundsatz der gesellschaftlichen Mitbestimmung.

Prof. Dr. Michael Klundt
Hochschule Magdeburg-Stendal

Bildung als Menschenrecht



Es ist inzwischen kein großes Geheimnis mehr, dass die verschiedenen Bildungschancen von der jeweiligen sozialen Herkunft abhängen und besonders stark zwischen Kindern armer und Kindern reicher Eltern auseinander klaffen. Unabhängig von den Inhalten und Zielen von Bildung lässt sich erkennen, wie ungleich das konventionelle Bildungssystem Chancen – und damit Menschenrechte auf Bildung – verteilt. So führt etwa Armut nicht nur dazu, dass sich benachteiligende Lebenslagen negativ auf Gesundheit und die Bildungskompetenzen auswirken, da eine höhere soziale Herkunft auch größere Bildungsförderung und damit bessere Ergebnisse bedeutet. Hinzu kommt noch, dass selbst bei gleicher Leistung meist der familiäre Hintergrund der Schüler/innen maßgeblich über ihre Bildungschancen entscheidet. So werden Bildungs- und damit Karriere- und Partizipationschancen buchstäblich „vererbt“. Der Eliteforscher Michael Hartmann berichtet ähnliches über die zentralen Determinanten beim Übergang zu weiterführenden Schulen nach der Primarstufe. Nicht nur die milieubedingt besseren Leistungen der Kinder aus den höheren Schichten und Klassen machen sich dabei bemerkbar, sondern, so Hartmann, „auch die je nach sozialer Herkunft stark differierenden Beurteilungen der Lehrkräfte. So benötigt z.B. nach einer Erhebung unter allen Hamburger Fünftklässlern ein Kind, dessen Vater das Abitur gemacht hat, ein Drittel weniger Punkte für eine Gymnasialempfehlung als ein Kind mit einem Vater ohne Schulabschluss. Bei Versetzungsentscheidungen sind dieselben Mechanismen zu beobachten“ (in: BdWi-Studienheft 3/2005, S. 45). Ähnliche Ergebnisse förderte der Mainzer Soziologe Stefan Hradil in einer repräsentativen Schulstudie in Wiesbaden zutage. Demnach greife eine regelrechte „Unterschichtsbremse“ für die Oberschulen, wodurch Viertklässler aus armen Familien bei gleichen Noten viel seltener eine Empfehlung für das Gymnasium erhalten als Kinder betuchter Eltern (SPIEGEL online v. 11.09.2008). Auch die PISA-Studie von 2013 stellt hier zwar Verbesserungen bei den 5000 getesteten 15-jährigen in Deutschland fest. Doch trotz aller Veränderungen verbleiben die Bildungschancen immer noch überproportional von der sozialen Herkunft abhängig (vgl. Frankfurter Rundschau v. 3.12.2013).

Inhalte und Ziele von Bildung

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte durch die Vereinten Nationen von 1948 stellt in Artikel 26, Absatz 1 zu Bildung fest: „Jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung.“ Daraufhin formuliert die UNO folgende Bildungsziele in Absatz 2: „Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein.“ Von diesem Maßstab aus sollte sich jegliche Reflexion über Bildung als Menschenrecht in Deutschland leiten lassen.

Bildung lässt sich somit als individueller und kollektiver Menschheits-Prozess der Aufschlüsselung von Selbst- und Weltbild beschreiben. Sie zeichnet sich nicht nur durch die Anhäufung von vielem Wissen aus, sondern durch das Denken in Zusammenhängen. Bildung bedeutet, Vorkommnisse des natürlichen, politischen, sozialen, wissenschaftlichen und geistig-kulturellen Lebens in ihrer Kausalität, Wechselwirkung und Widersprüchlichkeit, in ihrer Entstehung und Entwicklung – also auch Veränderung – zu begreifen. Bildung impliziert auch die Entwicklung zu vernunftgeleiteter Autonomie und individueller, allseitiger Persönlichkeitsentfaltung. Ziele humanistischer Bildung sind demnach Mündigkeit, Aufklärung, Mit- und Selbstbestimmung, Kritikfähigkeit, Verantwortung und Gemeinschaftsfähigkeit.

Doch Aufklärung, als Menschenwürde und Vernunft verpflichtete Bildung verstanden, war und ist stets gefährdet von einflussreichen Herrschaftsgruppen, die ihre Privilegien durch die Verbreitung von Erkenntnissen in der Bevölkerung bedroht sehen. Wenn es nach den vielen auf Bildungsprozesse, Schulen und Schulbücher Einfluss nehmenden privatwirtschaftlichen Lobbygruppen geht, sollte Bildung beispielsweise fast nur noch mit der Bildung von sog. Humankapital gleichgesetzt werden. Die Organisation „Lobbycontrol“ verweist darauf, dass inzwischen die Daimler AG Schularbeitshefte zu „Design und Aerodynamik“ für den Unterricht in NRW herstellt, die von der Metallindustrie finanzierte INSM („Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft“) oder Europas größter Medienkonzern, das Milliarden-Steuer-Spar-Modell Bertelsmann-Stiftung und andere neoliberale Think-Tanks inzwischen (mit)bestimmen, was an Deutschlands Schulen über Finanzsystem, Wirtschaft und Sozialstaat gelehrt und gelernt wird. Energie-Oligopole lehren Stromsparen, Agrochemie- und Saatgut-Multis wie Bayer unterstützen Schülerlabore und propagieren unter der Hand Gentechnik für die Landwirtschaft, Volkswagen bringt Klimaschutz bei, Energiekonzerne propagieren Tiefenverklappung von Kohlendioxid mit der CCS-Hochrisikotechnologie, Finanzindustriekonzerne erklären den Umgang mit Geld, die INSM lehrt Gefahren und Probleme übermäßiger Sozialstaatlichkeit für die Wettbewerbsfähigkeit, Bertelsmann- und Nixdorf-Stiftung lassen eigene Schul-Lehrbücher schreiben, in denen der überbordende Wohlfahrtsstaat gezeißelt wird und die an Schulen in Sachsen, Thüringen und Mecklenburg-Vorpommern eingesetzt werden (vgl. Felix Kamella: Lobbyismus an Schulen, Köln 2013). Dabei wird versucht ein Verständnis von Bildung zu verankern, das dem Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen von 1948, dem Artikel 13 des UN-Paktes über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte sowie den Artikeln 28 und 29 der UN-Kinderrechtskonvention relativ wenig Rechnung trägt. Stattdessen lässt sich eher von Indoktrination und struktureller Beeinträchtigung des Kindeswohls sprechen.

Dem Frieden verpflichtete Bildung oder Militarisierung?

Alle UN-Dokumente verpflichten Bildung auf die Förderung und Bewahrung des Friedens. Insofern erscheint der Beschluss im Koalitionsvertrag der deutschen Bundesregierung, mehr Bundeswehr in Schulen und anderen Bildungsstätten einzusetzen, einigermaßen befremdlich. So heißt es: „Die Jugendoffiziere leisten eine wichtige Arbeit bei der Information über den Auftrag der Bundeswehr. Wir begrüßen es, wenn möglichst viele

Bildungsinstitutionen von diesem Angebot Gebrauch machen. Der Zugang der Bundeswehr zu Schulen, Hochschulen, Ausbildungsmessen und ähnlichen Foren ist für uns selbstverständlich“ (Koalitionsvertrag 2013, S. 177). Reklame für die Bundeswehr läuft oft darauf hinaus, wie in BRAVO für „Action“, „Fun“ und „coole Panzerfahrten“ zu werben, damit 10- bis 16-jährige „lernen“, was Militär ist (vgl. SPIEGEL online v. 18.9.2012). Denn das angeblich anständige Kriegshandwerk hat immer noch einen etwas schlechten Ruf in unserer „glückssüchtigen Gesellschaft“ (Bundespräsident Joachim Gauck laut: ZEIT online v. 12.6.2012). Die deutsche Bevölkerung hat immer noch ein relativ gespaltenes Verhältnis zum Schießen und Töten. Das muss sich nach Ansicht einiger Politiker offenbar dringend ändern. Wer auf Tod bringenden und gesundheitsschädlichen Produkten für Erwachsene (wie Zigaretten oder Alkohol) deutlich schreibt, dass sie todbringend und gesundheitsgefährdend sind, aber Kindern und Jugendlichen nicht erzählt, wie viele Soldaten mit Verletzungen, Traumata, Tötungserfahrungen oder sogar dem eigenen Ableben im Kriegseinsatz zu rechnen haben, handelt wider die Kinderrechte. Militär in Bildungseinrichtungen und Minderjährige auf Mordwerkzeugen sind weniger Bildung, als eine Form von struktureller Kindeswohlgefährdung (vgl. Hendrik Gremer: Schattenbericht Kindersoldaten, Berlin 2013, S. 19f.).

Unter Berücksichtigung ungleicher Bildungschancen je nach sozialer Herkunft stellen sich somit für alle Kinder Kommerzialisierung und Militarisierung als tendenzielle Gefahren der Indoktrinierung und strukturellen Kindeswohlgefährdung heraus. Insofern steht die umfassende Umsetzung der Menschenrechte auf Bildung auch in Deutschland immer noch aus.

Pavlos Charamis

Vorsitzender des Zentrums für Studien und Dokumentation der OLME
(Föderation der Sekundarstufenlehrer Griechenlands)

Recht auf Bildung: Beschränkung oder Erweiterung?



Jedes Gespräch über die Ausweitung der Menschenrechte – und insbesondere der Rechte von Kindern – stellt einen optimistischen Beitrag unserer kollektiven Zukunft dar. Unglücklicherweise scheint in manchen Ländern, zu denen auch Griechenland gehört, die aktuelle Wirtschaftskrise in die entgegengesetzte Richtung zu führen: Eine Reihe von unerträglichen finanziellen und sozialen Maßnahmen hat in den letzten Jahren die Beschränkung und die Eingrenzung der grundlegenden Menschenrechte herbeigeführt, insbesondere zu Lasten von schutzbedürftigen Personen. Ab dem Ende des vergangenen Jahrzehntes stehen zusammen mit dem unerträglichen finanziellen Schulden Griechenlands auch grundlegende Menschenrechte zur Verhandlung, zu denen auch das Recht auf Bildung gehört. Unter solchen Bedingungen kann das Ziel der kollektiven Kämpfe leicht von der Ausweitung der sozialen Errungenschaften auf ihre Verteidigung verlegt werden, wobei jeder Dialog über die weitere Ausweitung einen unangemessenen Luxus darzustellen scheint.

Kinder und Jugendliche sind konstant die ersten Opfer des extremen Angriffs des Neoliberalismus, den Griechenland sowie andere Länder in letzter Zeit in Bezug auf die Lebensqualität und die Menschenrechte erlitten haben. Insbesondere im Fall Griechenlands wies der Dauerausschuss für soziale Angelegenheiten des griechischen Parlaments, in dem 2012 über die Themen der Armut und der sozialen Ausgrenzung gesprochen wurde, darauf hin, dass die verfolgte Finanzpolitik *„die Kinderrechte, das Übereinkommen über die Rechte des Kindes, [...] sowie die Charta der Grundrechte der Kinder, die mit dem Rechtsrahmen der Europäischen Union in Verbindung steht, verletzt.“*

Wahr ist, dass immer seltener in der Schule den Jugendlichen der Respekt für menschliche Werte und der Respekt für die Menschenrechte vermittelt werden. Gleichzeitig erleben sie in ihrer überwiegenden Mehrheit genau das Gegenteil: die Trivialisierung der Werte und die grobe Umgehung der Menschenrechte. Die Gesellschaft übermittelt ihnen eine doppelte und gegensätzliche Nachricht, mit der sie schwer umgehen werden können.

Die Feststellungen, die aus dem Fall Griechenlands sowie aus ähnlichen Fällen hervorgehen, sind hinsichtlich der Zukunft der Menschenrechte pessimistisch und führen dazu, dass die Gewerkschaften der Lehrer eher eine verteidigende statt eine angreifende Haltung annehmen. In diesem Fall entsteht jedoch die Gefahr, dass die Kluft zwischen den Übereinkommen und der sich fortwährend entwickelnden Realität größer wird, so dass die offiziellen Formulierungen einen enormen Teil ihrer fördernden Kraft verlieren. Trotz der Schwierigkeiten, die jeder einzelne Umstand mit sich bringt, liegt es demnach in unserer Verantwortung, unsere Aktionen für die Verteidigung der Rechte zu ergänzen, indem wir ihren Inhalt ständig aktualisieren und erneuern.

Die gesellschaftlichen Entwicklungen sind in allen Bereichen rasant und die internationalen Übereinkommen, die sich auf die Menschenrechte beziehen, können diesen Entwicklungen nur mit großen Schwierigkeiten gerecht werden. Die großen Differenzen, die in diesen offiziellen Formulierungen im Laufe der Zeit wiederzufinden sind, können leicht wahrgenommen werden, wenn man den allgemein gefassten Bezug auf das universelle Recht auf Bildung, das in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 (Artikel 26) enthalten ist, mit dem detaillierteren und umfangreicheren Inhalt vergleicht, der dem Recht auf Bildung des internationalen Übereinkommens über die Rechte des Kindes von 1989 (Artikel 28 und 29) zugemessen wird. Diese beiden Formulierungen, einschließlich der Änderungen und Ergänzungen, die im Laufe der Zeit vorgenommen wurden, stellen eine Schlussfolgerung der wertvollen kollektiven Weisheit der Menschheit sowie einen Ausgangspunkt für ihre weitere Ausweitung dar. Insbesondere in Bezug auf das internationale Übereinkommen über die Rechte des Kindes ist es für jeden Lehrer von Nutzen, den Inhalt parallel mit dem entsprechenden Handbuch über die Anwendung des Übereinkommens (Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child) zu studieren. Das Handbuch wurde von der UNICEF erarbeitet und wird von ihr ständig aktualisiert, um die Distanz, die oft zwischen der Theorie und der Praxis liegt sowie die Schwierigkeiten im Stadium der Anwendung zu verstehen.

Obwohl in diesen Bereichen bedeutende Arbeit geleistet wurde, entstehen in den modernen Verhältnissen neue Anforderungen mit Auswirkungen auf die nahe Zukunft. Diesbezüglich werden wir im Anschluss noch konkrete Anmerkungen äußern.

Ein umfangreicher Bereich, der mit den aktuellen Entwicklungen in Verbindung steht, betrifft den Inhalt der Bildung. Neue Technologien, wissenschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen schaffen neue Anforderungen sowie neue Felder für Ungleichheiten. In letzter Zeit ist von digitalen Kompetenzen und der digitalen Kluft (digital gap) in den Informations- und Kommunikationstechnologien die Rede. Es wird intensiv von der nachhaltigen Entwicklung im Bereich der Umweltstudien und der Umweltbildung gesprochen. Im Bereich der Massenmedien entwickeln sich entsprechende Ausbildungsmethoden unter dem allgemeinen Titel „Medienbildung“ (media education). Im Bereich der sozialen Medien und dem Mobilfunk sind neue Möglichkeiten, aber auch neue Gefahren für alle Altersgruppen entstanden. Letztlich werden die zwischenmenschlichen Beziehungen stets komplizierter und problematischer. Die Ausnutzung von Arbeitnehmern erlangt unter dem Blickwinkel einer neoliberalen Globalisierung neue Dimensionen. Und all diese Entwicklungen werden von einer Gesetzgebung umgeben, die immer komplizierter und spezieller wird.

Daraus entsteht demnach die Forderung für die modernen Bildungssysteme, ihre Inhalte mit neuen Gebieten der Alphabetisierung zu bereichern, die konstant an dem bestehenden Rahmen der menschlichen Werte festhalten, um die Entstehung von neuen Formen der Ungleichheit, die soziale Diskriminierung und Ausgrenzung zur Folge haben, nicht zuzulassen.

Eine zweite wichtige Anmerkung betrifft die komplizierten Bindungen gegenseitiger Abhängigkeit zwischen dem Recht auf Bildung und den anderen Rechten. Wie im Allgemeinen bekannt ist, sind die Menschenrechte universal und unteilbar. Die Gewährleistung eines Rechts setzt die Anwendung anderer Rechte voraus oder begünstigt diese Anwen-

dung. Das Recht auf Bildung kann nicht in einem sozialen Vakuum ausgeübt werden. Demnach ist es erforderlich, dass die Bildungssysteme mit einer Reihe von sozialen Maßnahmen und Unterstützungsdiensten ergänzt werden, die so weit wie möglich ausgleichende Vorteile zugunsten der schwächeren Gesellschaftsschichten gewährleisten und den ungehinderten und effizienten Betrieb der Bildungseinrichtungen fördern.

Ein dritter Bereich betrifft die Notwendigkeit, Programme für lebenslanges Lernen als ein unveräußerliches Recht für jeden Bürger einer modernen Gesellschaft systematisch und angemessen zu entwickeln, die den Bürgern die Möglichkeit bieten, seine Kenntnisse und Kompetenzen zu erneuern sowie ihnen unterschiedliche Berufswege unabhängig von ihrem Alter und ihrer finanziellen Lage zu bieten.

Eine letzte Anmerkung betrifft die Medien und die Mechanismen, mit denen die Wahrung der Rechte, welche sich direkt oder indirekt auf die Bildung beziehen, kontrolliert wird. Einige der Mittel, die in der Vergangenheit zu diesem Zweck eingesetzt wurden, haben sich als sehr effektiv erwiesen, andere wiederum haben sich im Laufe der Zeit als ungenügend und unangemessen erwiesen. Etwas Ähnliches könnte man über die Einrichtungen und die Dienste sagen, die dazu genutzt wurden, um derartige Prozesse durchzuführen.

Im Allgemeinen setzt die Ausweitung der Rechte auf Bildung die systematische Analyse und das Verständnis der aktuellen Gegebenheiten und ihrer Probleme sowie gleichzeitig die transparente Projektion der aktuellen Tendenzen und Entwicklungen in der nahen Zukunft voraus.

Und eine allerletzte Anmerkung: Das Wissen ist genau wie die Vorhersage mit der Beanspruchung verbunden. Und Amartya Sen kann möglicherweise Recht haben, wenn er sagt: „[...] je schwieriger es ist, wichtige Errungenschaften vorherzusehen, desto schwieriger ist es diese zu beanspruchen“. Es ist jedoch ein unverzichtbares Bedürfnis der Arbeitnehmer im Bildungssektor, Wissen auch als zu erringendes Ziel darzustellen. Einschließlich aller Gefahren aus Fehlern und Illusionen verwandeln sich Wissen – und Vorhersagen – in Kraft, wenn sie die kollektive Forderung für die Verbesserung der menschlichen Situation unterstützen und leiten.

Marlis Tepe

Vorsitzende der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW

Gewerkschaften und das Menschenrecht auf Bildung



Bildung ist ein Menschenrecht. Dies kann angesichts zunehmender Tendenzen zur Kommerzialisierung und Privatisierung von Bildung, aber auch hunderttausender Flüchtlingskinder ohne Möglichkeit zur Schulbildung nicht oft genug betont werden.

Einsatz für gute öffentliche Bildung weltweit

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) vertritt 280.000 Beschäftigte an Schulen und Universitäten, in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, der beruflichen Bildung und Weiterbildung, der Forschung und Erwachsenenbildung und setzt sich für gute Arbeitsbedingungen und gute öffentliche Bildung in Deutschland und weltweit ein. Dies tut die GEW nicht allein, sondern gemeinsam mit den Gewerkschaften der Bildungsinternationale (Education International). Die Bildungsinternationale ist der größte gewerkschaftliche Weltdachverband. In ihr sind 400 Gewerkschaften aus 170 Ländern organisiert. Sie vertreten die Interessen von mehr als 30 Millionen Pädagoginnen und Pädagogen.

Das Menschenrecht auf Bildung ist in Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen vom 10.12.1948 festgelegt:

- Jeder hat das Recht auf Bildung. Diese soll kostenlos sein, zumindest der Grundschulunterricht, für den Schulpflicht bestehen soll. Fach- und Berufsschulen sollen frei zugänglich sein, und die höheren Bildungseinrichtungen haben allen gleichermaßen nach ihren Leistungen offen zu stehen.
- Die Bildung soll auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit ausgerichtet sein und die Achtung der Menschenrechte und der Grundfreiheiten stärken. Sie soll Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Völkern, 'rassischen' und religiösen Gruppen fördern und die Arbeit der Vereinten Nationen zur Wahrung des Friedens unterstützen.
- Eltern haben ein Vorrecht, die Art der Bildung zu wählen, die ihren Kindern zuteil werden soll.

Die Staats- und Regierungschefs der Mitgliedsländer der Vereinten Nationen (UN) hatten sich im Jahr 2000 beim ersten Weltbildungsgipfel in Dakar im Aktionsplan „Education for All“ und in der UN-Vollversammlung in New York mit der Verabschiedung der Millenniumentwicklungsziele zur Verwirklichung des Rechts auf Bildung verpflichtet und allen Kindern bis zum Jahr 2015 Zugang zu Grundbildung versprochen. Dieses Versprechen wurde leider nicht eingehalten. Der UNESCO-Weltbildungsbericht in diesem Jahr legt dar, dass zwar viele Verbesserungen erreicht worden sind, aber immer noch ca. 58 Millionen Kinder keine Grundschule besuchen. Nun soll ein weiterer Anlauf genommen werden, um in den kommenden 15 Jahren „Bildung für alle“ endlich Wirklichkeit werden zu lassen. Im September 2015 haben die Staats- und Regierungschefs in der UN-Vollversammlung in New York siebzehn neue Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals – SDG) beschlossen.

Neue globale Ziele für nachhaltige Entwicklung

Die GEW hat gemeinsam mit der Bildungsinternationale in den vergangenen zwei Jahren einige Kraft darauf verwendet, dass in diese globale Post-2015-Agenda erneut ein eigenes Bildungsziel aufgenommen wird. Das ist uns gelungen. Bildungsziel 4 der SDG fordert: „Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern.“ In zehn Unterzielen zum Bildungsziel wird erstmals erweitert und definiert, dass Grund- und Sekundarschulbildung erfolgreich abgeschlossen werden und der Zugang zu frühkindlicher Bildung sichergestellt werden soll. Ebenso soll erreicht werden, dass alle Jugendlichen lesen, schreiben und rechnen lernen. Für unsere gewerkschaftlichen Anliegen ist besonders das Unterziel 4.7 von Bedeutung. Darin wird gefordert, „dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung.“

Die GEW steht hinter diesen Zielen. Die neue UN-Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung bildet eine gute Grundlage, um in den kommenden Jahren wirklich substanzielle Fortschritte zu erreichen, auch wenn wir wissen, dass Papier geduldig ist. Es muss weiterhin Druck erzeugt werden, damit die Politik ihre Versprechen einhält und die nötigen finanziellen Mittel bereit stellt, damit das Menschenrecht auf Bildung für alle umgesetzt werden kann. Von der Bundesregierung fordern wir, 0,7 Prozent des BIP in Entwicklungszusammenarbeit zu investieren und die Mittel für Grundbildung in der Entwicklungszusammenarbeit erheblich aufzustocken. Dafür setzen wir uns ein in der Globalen Bildungskampagne, einem Bündnis von Nichtregierungsorganisationen und Gewerkschaften, das jährlich mit weltweiten Aktionen für gute Bildung an die Öffentlichkeit tritt.

Bildung statt Kinderarbeit

Ein besonderes Anliegen ist uns die Abschaffung von Kinderarbeit. Schätzungen der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) gehen weltweit von 168 Millionen arbeitenden Kindern aus, davon allein 120 Millionen im Alter zwischen 5 und 14 Jahren. Die Mehrheit dieser Minderjährigen arbeitet in der Landwirtschaft und in Haushalten, aber auch im Handel, in der Industrie und im Bergbau müssen Kinder schuften. Die Ausbeutung von Kindern durch Arbeit ist ein Verbrechen, weil sie ihre Entwicklung schädigt und ihnen die Chancen auf ein besseres Leben nimmt. Kinder, die arbeiten müssen, können meist nicht zur Schule gehen. Ohne Bildung bleiben sie jedoch im Teufelskreis der Armut gefangen. Unter dem Motto „Bildung statt Kinderarbeit“ versucht die GEW daher durch Bewusstseinsbildung in Deutschland Sensibilität zu schaffen, damit die Menschen keine Produkte mehr kaufen, die mit Kinderarbeit entstanden sind, und diese stattdessen ächten. Kinderarbeit wird damit auch Gegenstand im Unterricht, etwa durch Wettbewerbe für kinderarbeitsfreie Zonen. Mit unserer GEW-Stiftung „Fair Childhood“ unterstützen

wir gewerkschaftliche und andere Partner in Albanien, Burkina Faso und Indien, die sich gegen Kinderarbeit und für gute schulische Bildung engagieren.

Handlungsbedarf im deutschen Schulwesen

Auch im deutschen Schulwesen sieht die GEW weiter viel Handlungsbedarf, vor allem weil Schule noch längst nicht inklusiv ist. Die regelmäßigen PISA-Studien der OECD bestätigen unsere Wahrnehmung aus dem Schulalltag, dass der soziale Hintergrund der Kinder, ein Leben in Armutsverhältnissen, Migration und Behinderung die Bildungschancen erheblich einschränken können. Der aktuelle Nationale Bildungsbericht der deutschen Bundesregierung und der Bericht der Antidiskriminierungsstelle heben hervor, dass Menschen mit Migrationshintergrund zwar heute eine verbesserte Bildungsbeteiligung gegenüber früheren Berichtszeiträumen erreichen, der Zugang zu Bildung, Ausbildung und Beruf aber immer noch hinter Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund zurücksteht. Mehrdimensionale Diskriminierungen verstärken die Schwierigkeit, das deutsche Bildungssystem erfolgreich zu durchlaufen. Wir wollen als Bildungsgewerkschaft daran arbeiten, dass sich das ändert.

Bildung auch für Flüchtlingskinder

Durch Kriege, bewaffnete Auseinandersetzungen und Gewalt sind viele Menschen auf der Flucht. Auch die ungleiche Verteilung von Reichtum und Macht, Hungerkatastrophen oder Folgen des Klimawandels sind Ursachen dafür, dass viele Menschen das Recht auf Bildung nicht in Anspruch nehmen können. Die aktuelle Zuwanderung einer sehr großen Zahl von Flüchtlingen aber auch von Arbeitsmigrant*innen aus der Europäischen Union (EU) nach Deutschland stellt uns als Gewerkschaft und unsere Mitglieder in Schulen, Kitas und anderen Bildungseinrichtungen vor neue Herausforderungen. Mit Hilfe einer Studie „Es darf nicht an Papieren scheitern“ haben wir untersuchen lassen, ob tatsächlich alle Kinder in unserem Land – auch solche ohne legalen Aufenthaltsstatus – entsprechend des Menschenrechts auf Bildung Zugang zu Bildung erhalten. Das ist leider bisher noch nicht der Fall. Damit sich dies ändert, bedarf es eines Maßnahmenpakets, um die Rechtsvorschriften bekannt zu machen und umzusetzen. Unter der Forderung „Bildung kann nicht warten“ hat die GEW jüngst eigene Vorschläge und Handlungsempfehlungen an die Politik vorgestellt, damit das Recht auf Bildung für alle auch in Deutschland verwirklicht werden kann.

Jürg Brühlmann

Dachverband Lehrerinnen Und Lehrer – Schweiz

Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung



Öffentlich finanzierte Bildung beschränkt sich bisher auf die obligatorische Schulzeit für Kinder und Jugendliche. Bildung für Alle wäre mehr: Spiel- und Entdeckungsmöglichkeiten für Kinder im Vorschulalter, Nachholbildung für migrierte Menschen oder Erwachsene ohne Lesekenntnisse, berufliche Weiterbildung, Weiterbildung für Eltern oder Senioren. Die Kosten für diese Angebote werden zu einem grossen Teil von den Interessierten selber, von NGO's, Stiftungen und manchmal Arbeitgebern getragen und kaum gemeinschaftlich über progressive Steuern finanziert.

Während etwa 11 Jahren in der Kinder- und Jugendphase ist die Bildung (noch) weitgehend unentgeltlich. Vor und nach der „Volks“-schule, wie die obligatorische Schule in der Schweiz genannt wird, entstehen den Familien jedoch Kosten in Form von namhaften Elternbeiträgen und Gebühren. Auf der Tertiärstufe ist Bildung ohne finanzielle Polster sogar meist nur mit Krediten und Schulden finanzierbar.

Bildung muss über Steuern finanziert werden

Das Menschenrecht auf Bildung erweitern heisst deshalb zuerst einmal über die Finanzierung von Bildung sprechen. Der gnadenlose Steuerwettbewerb erlaubt es Unternehmen und reichen Einzelpersonen, sich den gemeinschaftlichen Verpflichtungen zu entziehen. Der ehemalige Chef von Novartis grüsst als milliardenschwerer Steuerflüchtling aus Monaco, während gleichzeitig in seinem Land die Bildungsangebote abgebaut werden. Dafür werden von ersten Kantonen neoliberal inspirierte “Studienaktien” gefördert, die gewinnbringende Investitionen in Studierende ermöglichen, die so in eine lebenslange Verschuldung und Abhängigkeit geraten. Weil Bildung in unserem heutigen Verständnis mehr ist als ein schulisches Fenster in der Kinder- und Jugendzeit, mehr als ein Proviantstapel für das Leben sondern ein über das ganze Leben verteilter Prozess, müsste sie als Menschenrecht nicht nur anders verstanden, sondern auch gemeinschaftlicher und solidarischer finanziert werden.

Bildungsabbau trotz Sonntagsreden

Zuerst treffen die laufenden Einsparungen die Schwächsten: Angebote von Deutsch für

fremdsprachige Kinder werden halbiert, immer höhere Gebühren den Eltern aufgebürdet. Die Kosten für Kittas, Spielgruppen Hausaufgabenhilfe fressen die Einkommenszuwächse gleich wieder weg. Im Vergleich zu den USA oder ärmeren Ländern wirkt das vielleicht als Jammern auf hohem Niveau. Besorgniserregend ist, dass nun trotz politischen Sonntagsreden über die Bedeutung einer guten Bildung für den Wohlstand das Prinzip der unentgeltlichen Grundschulbildung und der bezahlbaren höheren Bildung auch in wohlhabenden Ländern ausgehöhlt wird. Abhängige und verschuldete Länder werden sich kaum wehren können, wenn Forderungen nach Kostenüberwälzung auf die Familien auch an sie gestellt werden.

Eine bessere Zukunft denken

Die inhaltliche Wunschliste für eine Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung in der Schweiz ist lang:

- Unentgeltliche vorschulische Spielgruppen und Tagesstrukturen
- Sichere und selbstständig zugängliche Entdeckungs-, Bewegungs- und Spielmöglichkeiten auch im Freien
- Unentgeltliche und gebührenfreie Bildungspflicht bis zum Abschluss Sekundarstufe II, als Recht auch für Kinder und Jugendliche aus Familien ohne legalisierten Aufenthaltsstatus ("Sans Papiers").
- Nachholmöglichkeit für einen unentgeltlichen Berufsabschluss oder ein Abitur / eine Matura, auch für geflüchtete und migrierte Kinder und Jugendliche
- Studiengebühren von max. 2000 Euro pro Semester an Hochschulen und Stipendien für tertiäre Erststudiengänge und Weiterbildungen
- Bildungsgutscheine für Erwachsene, insbesondere für Eltern, Menschen ohne IT-, Mathe-, Lese- oder Gastlandsprachkenntnisse und Senioren
- Bleiberecht für alle Kinder und Jugendliche, welche im Gastland während min. 6 Jahren obligatorische Schulen besucht haben.

ICH-AG auch in der Bildung

Solche Vorschläge stoßen in der heutigen Stimmung kaum auf Akzeptanz, wie der vom Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH vor den Parlamentswahlen lancierte "Harmomat" zeigt (1). Die dominierende neoliberale Denkweise fordert seit 30 Jahren mehr Freiheit und weniger Staat, private Eigeninitiative und möglichst wenig Steuern für Vermögende und Einkommensstarke. Wie lange die Länder in Mitteleuropa noch eine mit progressiven Steuern finanzierte Bildung auf einem hohen Stand anbieten können, wird zunehmend fraglich. Kommunikation, Energie und sogar Wasser werden privatisiert. Warum nicht auch die Bildung? Vor zehn Jahren wäre nur schon die Idee verrückt gewesen, sich eine Schweiz oder ein Europa ohne unentgeltliche und gemeinschaftlich getragene Bildung für Kinder und Jugendliche vorzustellen. Heute müssen wir uns mit dem Zerfall der gemeinschaftlich-demokratisch orientierten Staatsidee auseinandersetzen.

Globalisierung und Kommerzialisierung von Bildungsabschlüssen

Mit der neoliberalen Marktideologie hat ein hemmungsloser Wettbewerb mit Messen, Vergleichen und Testen Einzug gehalten. Abschlüsse werden zunehmend international zertifiziert. Die Definition von Ansprüchen verschiebt sich tendenziell von den abgehenden Schulstufen hin zu den übernehmenden Schulen und in die Berufsbildung, die ihrerseits wiederum Tests nutzen. Mit scheinbar objektiven Tests fallen zwar bisherige Ungerechtigkeiten weg, es entstehen aber neue Nachteile. Tests können umfassende Bildungsergebnisse gar nicht messen. Wie sollen erfolgreich erlernte soziale Kompetenzen wie Empathie und Beziehungsfähigkeit oder die Übernahme von Verantwortung gemessen werden? Wie werden Kreativität, Initiative und Durchhaltevermögen mit Tests beurteilt? Die Selektion und die Steuerung der öffentlichen Bildungsfinanzen über vermeintlich objektive Daten fördert nicht eine bessere Bildungsqualität.

Bildung nur noch für Eliten?

Breite öffentliche staatlich verordnete Bildung war im 19. Jahrhundert ein politisches und wirtschaftliches Ziel um die Nationalstaaten konkurrenzfähig zu machen und voran zu bringen. Heute wird zwar viel von lebenslanger Bildung gesprochen, weil der Zusammenhang zwischen Bildung und privaten sowie nationalen Einkommen evident ist. Mit der Globalisierung sinkt jedoch der Bezug der Reichsten 10% der Bevölkerung zu lokalen Standorten. Sie wohnen dort, wo es sicher und steuergünstig ist, sie können sich problemlos privat bilden und das überall auf der Welt. Gute Bildung schützt in vielen europäischen Ländern nicht (mehr) vor Arbeitslosigkeit. Auch weniger Privilegierte überlegen sich deshalb, ob es sich für sie überhaupt noch lohnt, Zeit, Geld und Mühe für das was öffentliche Bildung genannt wird zu investieren. Wer sich persönlich keinen Profit (mehr) erhoffen kann, wer sich Bildung selber finanzieren kann und wer mit Gesundheits- und Rentensorgen in der Alterspyramide weiter oben angesiedelt ist, muss gute Gründe haben, um öffentliche Bildungsausgaben mitfinanzieren zu wollen.

Politische Aufklärung ebnet den Weg

Die weiter oben präsentierten Vorschläge für ein erweitertes Menschenrecht auf Bildung machen die Stossrichtung der politischen Arbeit deutlich:

1. Die beschränkenden Altersgrenzen der öffentlichen und unentgeltlichen Bildung müssen fallen: Bildung findet unabhängig vom Alter statt.
2. Die Ausrichtung der Bildung auf legal anwesende gesunde „Normal“bürger muss weiter gefasst werden: Bildung muss alle Menschen erreichen.
3. Die Gesellschaft und damit der Staat muss Träger der Bildungsangebote bleiben und diese finanzieren können.

Derartige Ziele können nur ethisch-normativ begründet werden, aus betriebsökonomischer Sicht sind sie nicht attraktiv. Dahinter steht ein bestimmtes Verständnis, was eine Gesellschaft ausmacht. Der volkswirtschaftliche Gewinn ergibt sich aus mehr Zufriedenheit, Wohlbefinden und Gesundheit, friedlichen und sicheren Zustände, einem größeren Innovationspotential. Die von profitmaximierenden Raidern getriebene Wirtschaft orientiert sich jedoch an volatilen Aktienkursen und Quartalsabschlüssen mit Boniprämien statt an nachhaltigen Entwicklungen. Je nach Bedarf werden möglichst günstige und mobile Arbeitskräfte irgendwoher importiert. Aus Anlegersicht wäre es hochinteressant, wenn rentable Teile der bisher vom Staat angebotenen Bildung den Unternehmen überlassen, aber weiter vom Staat bezahlt würden.

Die Herausforderung besteht somit darin, eine Koalition von stimm- und wahlberechtigten Menschen zu finden und zu bilden, welche Bildung als eine gemeinschaftliche Sache der Gesellschaft und damit des gemeinsam mit progressiven Steuern finanzierten Staats sehen. Bildung wäre so gesehen ein unverzichtbares Gut, ein Menschenrecht, wie das Dach über dem Kopf, der Zugang zu Wasser, die Gesundheitsversorgung und das Internet.

Harmomat

http://bildungstag.ch/images/Dokumentation_2015/harmomat_schweizerbildungstag2015.pdf

Susan Hopgood

Präsidentin der Bildungsinternationalen
Federal Secretary of the Australian Education Union (AEU)

Der Ausbau der Bildungsrechte ist eine Frage des politischen Willens



Das Recht auf Bildung, das in der Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen im Jahr 1948 verankert wurde, hat wohl angesichts der zunehmend komplexen globalen Realität von heute zu keinem anderen Zeitpunkt ein erneuertes Versprechen benötigt. Auch wenn in den letzten 15 Jahren große Fortschritte beim Bildungszugang erreicht worden sind, besuchen 60 Millionen Kinder nicht die Schule, ganz zu schweigen von den Hunderttausenden, die nicht die Grundschule abschließen. Obwohl Bildung als Menschenrecht und öffentliches Gut anerkannt wird, ist der Mangel an politischem Engagement und Willen weiterhin ein grundlegendes Hindernis für viel zu viele Menschen...

Das Recht auf Bildung wird zunehmend auf die Probe gestellt. Wachsende Ungleichheit, Budgetrestriktionen und – aktueller denn je – der Zustrom von Menschen auf der Flucht vor Konflikten, die rund um den Globus toben. Massenabwanderungen aus Krisengebieten wie Syrien und dem Irak haben die immensen Herausforderungen überlasteter Sozialsysteme – sowohl in Entwicklungs- als auch in Industrieländern – aufgedeckt, die unbedingt eine Bildungsgarantie benötigen.

Während Millionen von Menschen aus ihrer Heimat flüchten und unerträgliche Situationen erleiden, sind andere mit einer beängstigenden Behinderung von Gleichstellung und Gleichberechtigung konfrontiert. Wir müssen einen auf Rechten basierenden Bildungsansatz aufrechterhalten, der auf politischem Willen und Engagement aufbaut und umgesetzt wird durch die Aufnahme von Bildungsrechten in Landesverfassungen, Rechtsvorschriften und Grundsätze, die Bereitstellung von ausreichenden Finanzmitteln und Ressourcen, einen angemessenen Regelungs- und Überwachungsrahmen für mehr Rechenschaft, und das umfassende Angehen von Chancenungleichheiten in der Bildung.

Das Recht auf Bildung geht jedoch über den Zugang zur Bildung, ihre Erhaltung und ihren Abschluss hinaus. Ein auf Rechten basierender Ansatz erfordert ein ganzheitliches und mehrdimensionales Verständnis von Bildung: Die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten, Werten und Einstellungen, die entscheidend sind, um Dinge in Frage zu stellen,

zu konzipieren und Probleme zu lösen, die lokal und global entstehen, und aktiv zu einer demokratischen und nachhaltigen Entwicklung der Gesellschaften beizutragen.

Die neue Agenda und der Rahmenplan der Vereinten Nationen für nachhaltige Entwicklung für die nächsten 15 Jahre erkennt Bildung als grundlegendes Menschenrecht und öffentliches Gut an. Das Ziel „Integrative, gerechte, erstklassige Bildung sichern und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern“ bringt die Bildung diesem Ansatz zwar näher, reicht aber nicht aus. Ein auf Rechten basierender Ansatz muss Rechte auf Bildung, Rechte in der Bildung und Rechte durch Bildung enthalten, und hat Auswirkungen auf alle Aspekte und Ebenen der politischen Gestaltung, wie Budgetierung, Bereitstellung, Verwaltung, Lehrpläne und sämtliche Bildungsprozesse.

Das Recht auf Bildung geht daher weit über den Zugang zur Bildung, ihre Erhaltung und ihren Abschluss hinaus, da es das Recht auf eine Bildung enthält, die „auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und des Bewusstseins ihrer Würde gerichtet sein und die Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten stärken muss“¹. Ein Engagement für das Recht auf Bildung erfordert Maßnahmen, die sicherstellen, dass die am stärksten ausgegrenzten Kinder und Jugendlichen Zugang zu einer Bildung haben, die genauso gut ist wie die der am wenigsten Ausgegrenzten.

Darüber hinaus hängt das Recht auf Bildung untrennbar mit den Rechten der Lehrer zusammen, weil es qualifizierte und motivierte Lehrer benötigt, die unter angemessenen Bedingungen arbeiten, Zugang zu geeigneten Tools und Ressourcen haben und faire Arbeitsbedingungen und eine angemessene Vergütung genießen. Lehrer müssen auch angemessen auf die richtigen beruflichen Standards geschult werden, lehrergeleitete Beurteilungen durchführen, eine berufliche Entwicklung durchlaufen und eine erzieherische Führungsfunktion übernehmen, damit sie in der Lage sind, einen qualitativ hochwertigen Unterricht zu geben.

Mit dem Ziel nachhaltiger Entwicklung der Vereinten Nationen, das unter Bildung noch viel mehr als nur ein Recht versteht, indem es definiert, was alles für ein erstklassiges Lernen und Unterrichten nötig ist, haben wir gemeinsam das Recht gefestigt. Das Recht eines jeden Kindes auf qualitativ hochwertige Bildung wird jedoch weiterhin durch eine Reihe von Herausforderungen und Bedrohungen untergraben, darunter: schlechte Regierungsführung und Nichteinhaltung von Verpflichtungen, was sich durch kontinuierliche Unterfinanzierung im Bildungswesen und Sparmaßnahmen in den letzten Jahren geäußert hat; eine verstärkte Förderung von Bildungsmärkten und Angeboten aus dem Privatsektor sowie eine Mitwirkung im Bildungswesen, die Ungleichheiten zu verschärfen drohen, und eine enge Auslegung der Bildungsqualität, die immer mehr mit messbaren Lernergebnissen gleichgesetzt wird.

In viel zu vielen Entwicklungsländern verstärkt das wachsende Angebot von gewinnorientierten, gebührenpflichtigen Schulen, die auf Haushalte mit niedrigem Einkommen abzielen, nur noch mehr die soziale Ungleichheit. Aus diesem Grund haben wir eine Kampagne gegen die Privatisierung und Kommerzialisierung des öffentlichen Bildungswesens ins Leben gerufen, um die Regierungen an ihre Verpflichtungen zu erinnern und die Debatte um einen auf Rechten basierenden Bildungsansatz zu stärken.

Die uneingeschränkte Verwirklichung des Rechts auf Bildung hängt von der Gleichheit ab. Wenn wir erlauben, dass gewinnorientierte Schulen die Lücken füllen, wo öffentliche Bildung fehlt, werden ungleiche schulische Leistungen nur noch mehr verschärft, die oftmals tiefere Ungleichheiten in der Gesellschaft widerspiegeln, denen sich Regierungen und internationale Organisationen stellen müssen, um einen verbesserten Zugang zu hochwertiger Bildung zu sichern.

Eine weitere Bedrohung der Verwirklichung des Rechts auf Bildung sind die zunehmenden Angriffe auf den Lehrberuf an sich. Politische Reformen wie leistungsorientierte Vergütung, verstärkte Bewertung und standardisierte Prüfverfahren, die angeblich auf

die Verbesserung der Bildung abzielen, haben den Arbeitsbereich und die Autonomie der Lehrer beeinflusst, wodurch dieser Beruf für talentierte junge Menschen immer weniger attraktiv ist.²

Um das neue Ziel der nachhaltigen Entwicklung, seine Zielvorgaben und Indikatoren zu verwirklichen, ist es unerlässlich anzuerkennen, dass das Recht auf hochwertige Bildung von der politischen Bereitschaft, öffentliche Bildungssysteme zu finanzieren, dem Aufbau eines breit angelegten Lehrplans, sicheren Lernumgebungen mit angemessenen Infrastrukturen, Einrichtungen und Ressourcen sowie von einer qualifizierten und gut unterstützten Lehrerschaft, deren Recht auf würdevolle Arbeit geschützt ist, abhängt.

Die globale Wirtschaftskrise, die manche dem Scheitern des Bildungssystems, qualifizierte Arbeitskräfte bereitzustellen, zugeschrieben haben, hat im Allgemeinen zu einer von Effizienz und Rechenschaftspflicht geprägten Kultur beigetragen, die auf die Leistung des Bildungssystems ausgerichtet ist und mit der man eine Reihe von politischen Maßnahmen und Budgetkürzungen gerechtfertigt hat, die letztlich die Umsetzung des Rechts auf Bildung geschwächt haben.

Heute gilt die Flüchtlingskrise als Paradebeispiel dafür, warum Bildung als Menschenrecht anerkannt worden ist. Die Konflikte, die zu Massenmigration geführt haben, sollten der Welt als Warnung davor dienen, was passieren kann, wenn das Bildungsangebot vernachlässigt wird. Diese Situation fordert von den Regierungen politischen Willen und Engagement, um zu gewährleisten, dass ein auf Rechten basierender Ansatz verfolgt wird, der davon ausgeht, dass Bildung ein grundlegendes Recht und öffentliches Gut ist und hochwertige Bildung allen zur Verfügung stehen muss, um nicht nur die globalen Ziele der Agenda 2030 zu erreichen, sondern eine bessere Welt zu schaffen.

¹ Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (ICESCR), 1966, Artikel 13. <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>

² Macbeath, J. (2012). The Future of the Teaching Profession. Brüssel: Bildungsinternationale. Siehe auch: Tatto, M.T. (ed.) (2009). Reforming Teaching Globally. London: Symposium for discussions on the effects of education reforms on teacher education, development and work.

Susan Hopgood

President of Education International
Federal Secretary of the Australian Education Union (AEU)

Extending education rights is a matter of political will

At perhaps no other time since the right to education was enshrined in the 1948 United Nations declaration of Human Rights has it needed a renewed pledge in light of today's increasingly complex global reality. Although great strides have been made to increase access to education during the last 15 years, 60 million children remain out of school. In spite of education being an inalienable human right and a public good, across the world this right continues to be denied due to a combination of under-financing of education, the impacts of inequalities in accessing and completing education and above all, a lack of political commitment and will.

The right to education is being increasingly tested as we bear witness to growing inequality, continuing gender disparity, and the influx of people seeking refuge from conflicts raging across the globe. The mass migrations fleeing places like Syria and Iraq have exposed the immense challenges facing overburdened social systems both in developed and developing nations required to guarantee education.

As millions flee their homes in unliveable situations, while others face daunting obstructions to equity and equality, we need to move towards a rights-based approach to education, which relies on political will and commitment reflected through the integration of education rights in national constitutions, legislation and policies, the provision of sufficient financing and resources, an adequate regulatory and monitoring framework to ensure accountability, and the comprehensive targeting of inequalities in education.

However, the right to education goes beyond access, retention and completion in education. A rights-based approach necessitates a holistic and multidimensional understanding of education, as one that provides people with the critical knowledge, skills, values and attitudes that are needed to question, conceptualise and solve problems that occur both locally and globally, and actively contribute to the democratic and sustainable development of societies.

Much of the inequality and lack of access that prevents the vast majority of those 60 million children from realising their right to education too often goes unnoticed. It is only when crisis strikes, however, that this right to education, or rather lack of it, moves into clear focus for all to see.

Recognising education as a fundamental human right and a public good necessitates a rights-based approach to education within the new sustainable development agenda and framework for the next 15 years. The goal to "Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all" moves education closer to that approach, but it is not enough. Rights-based must include rights to education, rights in education and rights through education, and has implications for all aspects and levels of policy-making, such as budgeting, provisioning, management, curriculum and all educational processes.

The right to education thus goes well beyond access, retention and completion, as it includes the right to an education that is “directed to the full development of the human personality and the sense of its dignity, and shall strengthen the respect for human rights and fundamental freedoms”¹. A commitment to the right to education requires measures designed to ensure that the most marginalised children and young people have access to an education of the same quality as the least marginalised.

Furthermore, the right to education is inextricably linked to teachers’ rights because it requires qualified and motivated teachers who are able to work in adequate conditions, have access to appropriate tools and resources, and enjoy fair working conditions and adequate remuneration. Teachers must also be adequately trained to the right standards, exercise self-efficacy and pedagogical leadership and be given the opportunity to benefit from continuous professional development, so that they are able to deliver quality education.

These are only a few examples of why teachers’ rights must be recognised and protected, including the right to decent work, and the right to freedom of association and collective bargaining.

With the UN education Sustainable Development Goal (SDG) moving education beyond a right by defining what is required for quality learning and teaching, we have collectively strengthened the right. However, the right of every child to quality education continues to be undermined by a number of challenges and threats, including: poor governance and a failure to deliver on commitments as reflected in the continued underfinancing of education and in recent years through austerity measures; an increased promotion of education markets and private-sector provision and participation in education that threaten to exacerbate inequalities; and a narrow interpretation of education quality increasingly equated to measurable learning outcomes.

In too many developing countries, the growth of for-profit, fee-paying schools targeted at low-income households only further increase social inequality. This is why EI has launched a major campaign to counter the privatisation and commercialisation in and of public education in order to strengthen the argument for a rights-based approach to education.

The full achievement of the right to education implies equity. Allowing for-profit schools to fill the void where public education is absent only helps accentuate unequal educational outcomes that often reflect deeper inequalities in society that governments and international organisations must address to ensure improved access to high quality education.

Another threat to the right of education is the increasing attacks on the teaching profession itself. Policy reforms aimed at improving education, such as performance pay, increased evaluation and standardised testing, have not only led to shrinking professional space and autonomy, but have greatly contributed to high-stress learning conditions and an increase in attrition from the profession.²

Behind many of these issues to strengthen the right to education can be traced to the lack of political will and commitment to ensure sufficient funding and resources. As a human right, education should be treated as a public good and provided fee-free at the point of delivery and on a not-for-profit basis, which has been reaffirmed in the new SDGs. States have the primary responsibility to ensure that education is publicly financed from equitable and progressive taxation. Universal and equitable access requires that public financing is designed to ensure that all households have access to education at all levels.

By addressing the challenge of equity and financing and learning the lessons from the implementation of the EFA goals and MDGs, and from earlier efforts to achieve global education goals are going to help strengthen the education SDG.

In order to realise the new goal, targets and indicators, it is imperative that we recognise that the right to quality education is dependent on the political commitment to finance public education systems, the provision of a broad-based curriculum, safe learning environments with adequate infrastructure, facilities and resources, and a qualified and well-supported teaching force with their right to decent work protected.

Referring back to the global economic crisis, which some have blamed on the failure of the educational system to provide skilled workers, has generally given rise to a culture of efficiency and accountability focused on the performance of the education system, and have been used to justify a number of policy measures and budget cuts that have ultimately weakened the provision of the right to education. Fast forward to today, the refugee crisis stands as a prime example of why education has been recognised as a human right. The conflicts which have led to mass migration should serve as a warning to the world of what happens when the provision to education is neglected. This situation urges governments to display political will and commitment to ensure that a rights-based approach is taken to make sure that education is a fundamental right and public good and that quality education is available for all in order to not only achieve the 2030 global agenda, but a better world.

¹ International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (ICESC), 1966, article 13. <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>

² Macbeath, J. (2012). *The Future of the Teaching Profession*. Brussels: Education International. See also: Tatto, M.T. (ed.) (2009). *Reforming Teaching Globally*. London: Symposium for discussions on the effects of education reforms on teacher education, development and work.

Niurka María González Orberá

Cargo: Miembro del Secretariado Nacional del SNTCED

Evaluación de la calidad en la semipresencialidad: un reto en su dinámica



Resumen:

La formación universitaria en nuestro país constituye uno de los procesos de gran significación en la contemporaneidad, inspirada por la voluntad política con que la Revolución signó la Educación Superior. Dicha formación ha estado identificada como formas semipresenciales, que por sus particularidades requieren desarrollar consideraciones didácticas especiales a partir de las diversas formas en que se expresa no son ajenas a la voluntad y capacidad de los estudiantes en su entorno social. Las consideraciones anteriores se sustentan en la concepción de los procesos universitarios como totalidades multiculturales, frente a la cual se reconoce lo particular de los contextos y lo singular de los estudiantes, en un tiempo y un espacio, que determinan una lógica propia de formación contextualizada. Ello se basa en las contradicciones de los procesos, con aspectos de la totalidad que se construye y reconstruye en un proceso en constante desarrollo, identificada con la formación individual desde el contexto, lo cual sustenta la aproximación teórica con que se pretende expresar la contextualización universitaria.

Abstract:

The university formation in our country constitutes one of the processes of great relevance in contemporary times, inspired by the political will with which the Cuban Revolution marked Higher Education. This formation has been identified as semipresencial, and due to its peculiarities it is necessary to develop special didactic considerations given the diverse ways in which it is expressed. They are not alien to the will and capacities of students in their social environment. The previous considerations are based on the conception of university processes as a multicultural whole, in which we recognize the peculiar of the contexts and the singular of the students, in a time and space which determine a characteristic logic of contextualized formation. This is based on the contradictions of the processes, with aspects of the whole that are built and rebuilt in a constantly developing process, identified with the individual formation from the context, which supports the theoretical approximation with which it is expected to express the university contextualization.

Introducción

El desarrollo de la formación universitaria, en los contextos sociales, se ha desarrollado

de diversas formas desde la reforma universitaria y fundamentalmente inspirada por la voluntad política con que la Revolución signó la Educación Superior. Esta formación ha estado identificada como formas semipresenciales, que por sus particularidades requieren desarrollar consideraciones didácticas especiales, en tanto connota una relación entre lo individual y lo social donde se ha proyectado específicamente en la gestión y desarrollo de la formación de los estudiantes y la evaluación de sus capacidades transformadoras profesionales expresadas en sus comportamientos y desempeño académicos y profesionales.

Las particularidades didácticas de estas formas organizativas del proceso de enseñanza-aprendizaje no ha de asumir los modelos de las formas presenciales o conocidas en nuestro medio como cursos diurnos, puesto que la actividad cognitiva y transformadora de los estudiantes conlleva en lo valorativo y comunicativo contradicciones dialécticas que se significan en las comunidades y los estudiantes que la integran, ya que las diversas formas en que se expresa no son ajenas a la voluntad y capacidad de los estudiantes en su entorno social.

Ello quiere decir que al realizar una interpretación de estos fenómenos se requiere tener en cuenta la impronta de los factores propios de la condición humana y el contexto en que se desarrolla. El contexto tiene significación en la relación entre el ser social e individual, en relaciones de significado y sentido en que los propios estudiantes desarrollan, potencian y dimensionan su formación profesional, lo que a su vez los hace singulares y diversos.

Los procesos universitarios se amplían a las relaciones con otros estudiantes, a los restantes procesos y actores sociales, a la familia, la comunidad, la sociedad y a las condiciones materiales y espirituales en que estos se desarrollan en el ámbito cultural, social y natural, lo que revela su carácter complejo.

La complejidad de los procesos universitarios, impone la necesidad de dialogar con la riqueza y diversidad de los mismos, lo que significa interpretar la multidimensionalidad de los procesos, a través de un pensamiento transdisciplinar que acepte la existencia de significados, compartidos desde diversas disciplinas, que pueden transitar de unas a otras propiciando el desarrollo de los estudiantes.

Las consideraciones anteriores se sustentan en la concepción de los procesos universitarios como totalidades multiculturales, frente a la cual se reconoce lo particular de los contextos y lo singular de los estudiantes, en un tiempo y un espacio, que determinan una lógica propia de formación contextualizada. Ello se basa en las contradicciones de los procesos, con aspectos de la totalidad que se construye y reconstruye en un proceso en constante desarrollo, identificada con la formación individual desde el contexto, lo cual sustenta la aproximación teórica con que se pretende expresar la contextualización universitaria.

Desarrollo

Formación y evaluación en los programas semipresenciales

Desde el punto de vista lógico se requiere de consideraciones didácticas para los diferentes eslabones del proceso de enseñanza-aprendizaje que se relacionen dialécticamente y a la vez expresen niveles superiores en la interpretación y transformación de los procesos formativos sustentables, que se concreta en la evolución de los estudiantes desde la diversidad contextual en que se desarrolla la formación semipresencial.

En la investigación sobre la formación semipresencial de L. Fuentes (2006) se significa la necesidad de una lógica formativa individualizada condicionada por el diálogo y la investigación de los contextos que se sustentan en la aprobación de la cultura y la profundización en los contenidos, que H. Fuentes (2009) refiere en sus investigaciones

acerca de la Pedagogía y la didáctica de la Educación Superior al reconocer las categorías de intencionalidad y sistematización formativa, las cuales deben ser contextualizada y donde radica la singularidad de la formación de los estudiantes y con ello la evaluación de su formación.

Se trata de un proceso en que la satisfacción de las necesidades formativas emergen en los contextos en unidad con la posibilidad de sistematizar la cultura, pues la sola existencia de necesidades culturales en abstracto no es factor dinamizador de la formación. Es necesaria la existencia de la posibilidad de la sistematización por los estudiantes implicados, los que en su acción transformadora son capaces de desarrollar la cultura y satisfacer las necesidades, con lo que se manifiesta la unidad dialéctica entre la posibilidad y la necesidad de sistematizar la cultura propia del proceso contextualizado.

Esta sistematización implica una integración de la propia cultura de los estudiantes en su contexto, que emergen de las relaciones que se revelan en el propio proceso de sistematización y que una vez establecidos determinan dicho proceso.

Los seres humanos en su desarrollo y formación reconocen en su ámbito, una cultura que se expresa no sólo en su conocimiento de lo cual, sino en lo condicionado históricamente a partir de sus tradiciones y creencias, que sistematizan y por tanto condicionan sus potencialidades en la construcción del conocimiento científico, así como en su desarrollo y realización social profesional.

Toda sistematización de la cultura conlleva la construcción de un nuevo conocimiento científico, si los estudiantes revelan los criterios propios de sistematización. La misma se produce a diferentes niveles que van desde lo individual de uno o más estudiantes en un momento histórico, hasta la sistematización universal por parte de la humanidad a lo largo de su historia.

Tal relación conlleva al desarrollo de transformaciones en los valores ciudadanos conducentes a la formación del compromiso social y profesional, la flexibilidad y trascendencia, en un proceso formativo que es síntesis de la cultura del contexto y la cultura universal.

Las necesidades parte de los problemas reales del contexto, los que son expresados e interpretados desde la diversidad cultural, por lo que su solución exige de un enfoque transdisciplinar de la cultura. La contradicción entre la necesidad y la posibilidad cultural en el contexto se sintetiza en la sistematización de una cultura transdisciplinar, que emerge de la solución de los problemas reales del contexto como resultado de la contradicción, pero a la vez dinamizadora de ésta.

Ello quiere decir que la cultura transdisciplinaria emerge como síntesis entre las necesidades y las posibilidades culturales del territorio, y por tanto se constituye en la dinamizadora del propio proceso, lo cual está en correspondencia con la satisfacción de las necesidades y como expresión de la sustentabilidad de la formación. Esto dinamiza el desarrollo de la formación semipresencial en la universidad que surge del contexto y que se expresa en él, con el fin de generar el desarrollo sustentable que conlleva al autodesarrollo.

La relación dialéctica entre la necesidad y la posibilidad de la cultura contextualizada singulariza la formación y con ello emerge una cualidad que es la sustentabilidad de la propia formación semipresencial.

Deviene entonces, la necesidad de que la evaluación de la formación en los estudiantes se singularice y contextualice a partir de valorar los logros formativos en los contextos, pero ello requiere una reconsideración de los criterios evaluativos actuales en una dinámica integrada al proceso formativo y sus particularidades.

Otra consideración en el proceso de enseñanza-aprendizaje lo constituye la significación del tema como unidad integradora de la dinámica y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, y que además constituye la célula del diseño curricular y es el primer nivel de sistematización donde se desarrollan todos los eslabones del proceso y las relaciones esenciales de éste.

Es al concluir el tema donde se esperan que cambien los criterios cualitativos distinguibles en el comportamiento de los estudiantes, fundamentalmente en el saber y hacer que manifiestan, cuestión esta que lo diferencia de una clase, donde solo se logra cumplir tareas parciales y de corto alcance.

Puede tener lugar en los más disímiles contextos y condiciones, siempre y cuando se propicie la adecuada interacción y participación de los estudiantes, dinamizado en la contradicción entre la apropiación de la cultura y la profundización de los contenidos a través de las sistematizaciones epistemológica y metodológica, mediado por la orientación sistematizadora y la generalización formativa que se desarrolla en los estudiantes.

El tema por tanto, estructuralmente, constituye una sucesión de eventos del proceso, tienen tanto en el ámbito de la institución como fuera de esta, en formas seminarios, conferencias, talleres, mesas redondas, conversatorios, desarrollo de proyectos, visitas a la producción, entre otras; pero que tienen en común la solución de algún problema, real, modelado, teórico, práctico, de la producción, de los servicios, investigativo, entre otros.

Consideraciones metodológicas para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje semipresencial

Caracterización de la asignatura

La caracterización de la asignatura incluye la identificación de la misma, el rol y lugar en la carrera y las competencias que se deben alcanzar, además la determinación de las condiciones para la metodología, donde consideran los factores que propicien la concepción y puesta en práctica de la metodología, así como algunas que se opondrán a la misma. Algunas de las más significativas son:

- Capacitación teórica y técnica del personal docente.
- Preparación investigativa del personal docente acerca del contenido específico.
- Preparación metodológica del personal docente.
- Existencia y condiciones de los recursos materiales, en especial, de los medios didácticos.
- Predisposición de los estudiantes y profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje en que están inmersos.
- Disposición del personal docente a aceptar los posibles cambios en su quehacer profesional, incluido la preparación didáctica.

Por otra parte, al aplicar la metodología al proceso de enseñanza-aprendizaje semipresencial, concretada a una asignatura, se hace necesario valorar el contexto cultural, social y laboral en que se desempeñan los estudiantes y las consideraciones que en este contexto propicien el proceso formativo.

Ello implica determinar las potencialidades en la sistematización de los contenidos en los contextos, lo que será el sustento para prever la orientación sistematizadora, que además debe considerar. Los criterios que deben adoptarse para esta sistematización crítica pueden ser, como mínimo, los siguientes:

- . Congruencia de los contenidos con los objetivos del tema, en aras de alcanzar el logro del tema en la realidad del contexto.
- . Generalización de los contenidos al poderse transferir a las situaciones reales del ámbito del estudiante.
- . Validez de los contenidos al ser partes sustantivas en el uso de metodologías, técnicas, procedimientos (instrumentación del contenido) aplicables a su actividad aboral y social.
- . Concreción de los contenidos por la significación profesional y contextual (funcionalidad del contenido).

De acuerdo con esta concepción, por una parte, se desarrollan las sistematizaciones epistemológica y metodológica de la cultura que serán configuradas en los contenidos y por otra la delimitación de las etapas de la sistematización del contenido, identificadas en logros. Sin embargo, las referidas etapas de sistematización del contenido y los logros se convierten en las formas en que se concretan la comprensión, la interpretación, la motivación y la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en consideración las características del contenido, de la cultura y experiencias previas de los estudiantes.

El profesor para desarrollar la orientación sistematizadora deberá estudiar las características del grupo y de cada estudiante, del tiempo disponible, como factores que le permitan, elaborar su estrategia de trabajo, en la concreción de las dimensiones del proceso y la evaluación del estudiante, para lograr un proceso gradual del acercamiento a niveles más generales y esenciales de la formación y realización cultural del estudiante.

Se trata de un proceso complejo progresivo y ascendente en espiral, que al ser orientado por el profesor, teniendo en cuenta los logros de los estudiantes, como expresión de sus conocimientos, habilidades, valores y valoraciones a formar, así como las posibles etapas cualitativamente superiores y en desarrollo del proceso de apropiación del contenido, ello posibilita al estudiante la introducción en el camino de la búsqueda, de la indagación en su propio contexto, y al profesor, guiar conscientemente a aquel hacia la sistematización formativa, propiciando una adecuada planificación y flexibilidad del contenido y su evaluación, todo ello permite, consecuentemente, la contextualización y aplicación.

Caracterización del sistema de evaluación

Teniendo en cuenta que la evaluación está inmerso en un proceso de construcción de significados y sentidos, y que por tanto, debe ser consustancial al mismo, la metodología del sistema de evaluación, debe contribuir a fomentar la capacidad de crítica, autocrítica, independencia y creatividad en los estudiantes, por lo que éste debe caracterizarse por:

- . Un elevado carácter participativo y constructivo, con lo cual el proceso de enseñanza-aprendizaje además de instructivo asegure su carácter educativo y desarrollador.
- . Potenciar los niveles de desarrollo de la formación del profesional, a través de cambios cualitativos en el comportamiento de las capacidades transformadoras de los estudiantes.
- . Fomentar el desarrollo de un pensamiento investigativo, crítico, reflexivo, transformador e independiente, lo cual se propicia en la coevaluación y la autoevaluación de los participantes.
- . Promover la consolidación del proceso de enseñanza-aprendizaje como un espacio de construcción de significados y sentidos, sobre la base de las sistematizaciones episte-

mológica y metodológica, que propicie lo profesionalizante y lo investigativo en la formación.

- Contribuir al desarrollo de un ambiente donde la evaluación no sea vista como un proceso que inspire temor a los estudiantes, ni jerarquía de autoridad al profesor.

Diagnóstico del grupo de estudiantes

El procedimiento del diagnóstico del grupo de estudiantes tiene el propósito de obtener criterios acerca de la cultura, ideas previas, que deben poseer los estudiantes vinculados con el contenido de la asignatura, que se va a desarrollar y, además, detectar las situaciones reales de los estudiantes, dificultades y potencialidades.

Para ello se aplicarán las técnicas tradicionales como:

- Valoración de los documentos del expediente de cada estudiante, logros académicos y procedencia;

- Aplicar técnicas de diagnóstico con diseños establecidos para estos fines, aplicadas en las primeras clases que permitan profundizar en el nivel de desarrollo de cada uno de los estudiantes;

- Aplicar ejercicios evaluativos de carácter específico en el contenido de la asignatura, talleres de reflexión y debates, todos los cuales permiten obtener la información necesaria al profesor.

Instrumentación de la evaluación por eslabones de la dinámica del proceso.

En conformidad con la concepción de la evaluación planteada, evaluar los logros del acceso de enseñanza – aprendizaje, en las asignaturas, y en particular de los temas, significa valorar no sólo los logros finales de este proceso, en términos de logros en el desarrollo del comportamiento del estudiante, sino valorar también el proceso en sí mismo, sus avances y retrocesos, y esto a su vez significa evaluar el logro, en relación a las restantes configuraciones, esto es, objetivo, objeto, contenido, métodos y problemas.

Un sistema de evaluación tiene que responder tanto a las dimensiones de la dinámica como a los de la evaluación, como se representa en las acciones de la instrumentación de la metodología, de manera que los eslabones de la evaluación contribuyan al desarrollo de la dinámica, como se especifica a continuación.

Motivación

El sistema de evaluación debe propiciar la apertura y disponibilidad para aprender.

Para esto es importante propiciar el surgimiento de nuevos problemas en los estudiantes, teniendo siempre presente que estos no deben ser ni tan simples que ocasionen conflicto alguno y mutilen toda posible actividad intelectual del estudiante, ni tan complejas, que el conflicto cognitivo creado sea imposible de superar a partir de los conocimientos previos.

La evaluación debe lograr, en este eslabón, el intercambio de conocimientos previos y la negociación de intereses con vistas a lograr formar un patrón común de intereses y conocimientos previos que permita enfrentar con éxito el nuevo contenido, lo que implica que el profesor debe prestar especial atención en:

- Partir de los intereses y motivos de cada estudiante con la intención de cambiarlos, si es necesario, para fomentar un interés colectivo por lo que se aprende (coevaluación).

- Cuestionamientos, acerca de los conocimientos y habilidades previas que posee cada uno de los estudiantes relacionados con el nuevo objeto de estudio que se introduce, así como establecer los nexos pertinentes entre dichas experiencias y el nuevo objeto y contenido (autoevaluación).

- Estimular los conocimientos previos, haciendo que reflexionen y discutan sobre estos en un espacio de aprendizaje cooperativo, de modo que cada estudiante participante realice una valoración de los demás (heteroevaluación)

A partir de esta negociación de intereses y de conocimientos se debe ir conformando un patrón grupal de intereses y conocimientos previos fundamentalmente a través de la coevaluación, que permita al profesor y al colectivo enfrentar el nuevo objeto de estudio con un nivel adecuado.

Comprensión

En este eslabón la evaluación estará dirigida a valorar el nivel de implicación de los estudiantes con el profesor en la construcción del contenido, donde generalmente se aplica un método para este fin, que despliega un conjunto de acciones, que una vez sistematizadas se convierten en habilidades del estudiante, lo cual puede ocurrir a través de las diferentes formas del proceso, a la vez que sirvan de estructura espacio temporal al proceso de enseñanza-aprendizaje encaminadas a la comprensión, y en las que se le debe crear al estudiante las condiciones para que tengan un rol más significativo, en dependencia del momento, de la característica del contenido y de su nivel de desarrollo en el grupo.

Para lograr un proceso de comprensión del contenido más significativo, debe someterse a discusión en el grupo de estudiantes, la solución de los ejercicios evaluativos a través de cuestionamientos, que pongan en evidencia la necesidad de un nuevo conocimiento, despertando sus intereses por resolverlo.

En este eslabón, por tanto, debe lograrse la construcción gradual de los contenidos, a través del establecimiento de nexos y relaciones, y esto tiene que dinamizarse en la evaluación.

El profesor desde su patrón de logros valora, a través de una heteroevaluación, si los estudiantes son capaces de: reproducir contenidos; establecer nexos y relaciones; identificar componentes o aspectos del contenido; identificar estructuras modelos, entre otros); ejemplificar estructuras, dar respuesta a ejercicios reproductivos.

Por otro lado, el estudiante a partir de su patrón de logros, valora al profesor, en el sentido de si este es capaz o no de satisfacer sus expectativas para lograr sus objetivos, y además valora a los restantes estudiantes, haciendo comparaciones acerca del nivel de construcción de los contenidos de cada uno.

Luego, a través de la construcción socializada de significados, donde participan todos los estudiantes y con una adecuada orientación del profesor, se logrará la conformación de un patrón grupal de logros, que será un referente o patrón comprendido entre los patrones individuales, propiciándose en una coevaluación y autoevaluación que se eleven los patrones de cada estudiante, respecto al patrón grupal, pues estos se van a autoevaluar con respecto a este patrón de logros como proceso continuo.

Los ejercicios evaluativos estarán encaminados a lograr la formación de patrones individuales de logros, y como producto de una coevaluación, estos originan un patrón a nivel grupal, a partir del cual cada estudiante se autoevalúe y como logro de esta autoevaluación, conforme un nuevo patrón de logros individual, superior al anterior, lo que dará lugar a una nueva heteroevaluación, para ello el profesor ha de tomar en consideración

que en el la relación dialéctica entre la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación se dinamice el proceso, en aspectos tales como:

1.- Heterogeneidad de los niveles cognitivos de los estudiantes: en dependencia del lugar en que se inserte el tema en cuestión, de las características de los estudiantes, del nivel precedente de los mismos, del nivel de interés que lograron alcanzar en el eslabón de la motivación y de otros factores, serán diferentes los niveles cognitivos de los estudiantes para afrontar el nuevo contenido.

2.- Confrontación de puntos de vista contrarios: este es un aspecto muy importante que contribuye a la construcción efectiva de los contenidos en estas interacciones sociales; es decir, poner frente a frente puntos de partida para una fructífera confrontación, la que en efecto puede dar lugar a la elaboración de nuevas respuestas, cambios y transformaciones en las representaciones, ideas y realizaciones de los estudiantes, lo que conllevará a la modificación positiva de los patrones de logros por los estudiantes y el profesor.

3.- Cuestionamiento sistemático: a través de estas acciones, los participantes del proceso podrán valorar el nivel de apropiación de la cultura y profundización de los contenidos de los estudiantes, los que podrán valorar la capacidad del profesor de preguntar de forma clara, precisa y adecuada, y también si este es capaz en todo momento de satisfacer sus dudas, lo que contribuirá a la formación de los patrones individuales de cada estudiante y a la conformación de un patrón grupal adecuado.

4.- Elevar el nivel de todos los estudiantes: ya que en algunos casos puede ser bajo el patrón individual de alguno de estos estudiantes, que no les permita comprender la solución aportada, quedando este rezagado al resto de los estudiantes; o por el contrario, en otros casos pueden superar el patrón individual, en gran orden, a los del resto de los estudiantes. Se trata, en último término, de lograr un nivel adecuado en el grupo que permita la conformación de un patrón grupal de logros que se encuentre representado en la mayoría de los estudiantes.

5.- Propiciar mediante la evaluación, la búsqueda de la información precisa durante el proceso de solución con un estilo de apoyo dirigido más a hacer preguntas que a dar respuestas, lo que contribuirá a una valoración por parte del profesor de cada uno de los estudiantes, de acuerdo al nivel de profundidad en las respuestas de estos, y al mismo tiempo a una valoración de cada estudiante de los restantes miembros del grupo y del propio profesor.

6.- Orientar un sistema de ejercicios evaluativos, que pueda desarrollarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje más disímil, diseñado en conformidad con las ideas antes planteadas. La guía deberá contener tantos tipos de ejercicios evaluativos de diferente carácter (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación) como niveles de profundidad correspondientes a las etapas de sistematización en el proceso de enseñanza - aprendizaje dirigido a la autoformación y autoevaluación.

Generalización

La generalización, como logro en el estudiante, se alcanza cuando es capaz de aplicar el contenido a situaciones nuevas, lo cual le permite enfrentarse a diversos problemas donde no está dado solamente el contenido conocido, por tanto no lo puede reproducir tal como se apropió de él, sino que tiene que profundizar conscientemente el proceso a partir de niveles superiores de dificultad, lo que conlleva a encontrar nuevas relaciones en la estructura del contenido, y a reafirmar este contenido desde un proceso de recreación y transformación en el propio proceso de apropiación de él. Es un proceso que presupone la integración y generalización de los contenidos y en el que cobra especial importancia la dinámica de la evaluación a través de la contradicción siempre ascendente entre la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación.

En la dimensión de generalización, el profesor valora el patrón de los estudiantes a través de:

- Ejercicios evaluativos que promueven la capacidad de encontrar nuevos nexos y relaciones más profundas.
- Ejercicios evaluativos que impliquen la formulación de hipótesis para la solución de los mismos, y la comprensión y explicación de estas soluciones en el proceso interpretativo.
- Ejercicios evaluativos que aporten la posibilidad de transformación del contenido para ser aplicado a disímiles situaciones y contextos.
- Ejercicios evaluativos que brinden la posibilidad de aplicar con tendencia creativa el contenido a situaciones nuevas.
- Ejercicios evaluativos que propicien la elaboración de argumentos con fluidez, coherencia, adecuación y cohesión, así como con el nivel de esencia y generalidad requerido.
- Ejercicios evaluativos que promuevan la independencia y diversidad en sus criterios, refutaciones y respuestas.
- Ejercicios evaluativos que promuevan el proceso lógico de solución y de flexibilidad en la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado los estudiantes, al partir de sus conocimientos acerca del contenido que ha construido y de los objetivos que se propone alcanzar en la aplicación de los mismos, conforma un patrón individual de logros, que ya es superior al que se trazó en el eslabón de la comprensión, a partir del cual valorará al resto de los estudiantes de acuerdo a:

- Su agilidad para resolver los problemas que se presentan en el contexto.
- La comprensión y creatividad de sus respuestas.
- La fundamentación de cada acción que realice.
- La profundidad de dominio de los contenidos que se aplican.
- Las diferentes vías de soluciones empleadas.

Al mismo tiempo valorará al profesor, en el sentido de:

- Si este es capaz de responder a todas sus dudas.
- Si es justo en sus valoraciones abiertas en el grupo acerca de cada estudiante.
- Si los ejercicios propuestos se corresponden con el nivel de los contenidos impartidos.
- Si satisface sus expectativas, no muestra incompetencia y si se hace entender en las explicaciones y fundamentaciones.
- Si atiende eficientemente las diferencias individuales, entre otros aspectos.

Partiendo de este proceso de heteroevaluación en la sistematización del contenido, y a través de la discusión socializada de las soluciones a los problemas con la participación activa de todos los estudiantes implicados (estudiantes y profesor), se promueve el establecimiento de un patrón grupal de logros de aplicación del contenido, que constituirá una media, los cuales deben tratar de alcanzar los estudiantes que se queden por debajo de este y al mismo tiempo tratarán de superar los restantes estudiantes a través de una

autoevaluación respecto al mismo, lo que hará surgir en cada uno un nuevo patrón de logros, que se ubicará en un nivel más alto en cuanto a la sistematización de ese contenido, y que dará lugar a una nueva heteroevaluación.

De esta forma se manifiesta en este eslabón de la dinámica, la contradicción entre la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación, que dará lugar a un proceso de evaluación en el cual los estudiantes juegan un rol muy activo, al ser los protagonistas de su propia evaluación y de su ascenso en el contenido y en su sistematización. Para lograr que se de esta contradicción, y que su solución conlleve a un proceso evaluativo ascendente en sus eslabones, el profesor debe:

- Realizar talleres u otro tipo de clases prácticas, mediados por la preparación previa de los estudiantes (a través de la guía de trabajo y los textos orientados); en los que estos, junto al profesor, se introducen en la discusión participativa de los problemas ya resueltos en su tiempo de trabajo independiente y/o en la discusión de los que se decida resolver en ese encuentro, esto será significativo para que cada estudiante del proceso evalúe las participaciones de los demás.

- Dar libertad al estudiante para seleccionar, de la guía de trabajo, los problemas y ejercicios que desee o esté en condiciones de realizar en función de sus potencialidades, intereses, motivaciones, entre otros. Es decir, el profesor no impone los problemas que los estudiantes tienen que resolver, sino que, por un lado sirve de ayuda, de orientador, y por otro, para cuestionar y provocar conflictos en la solución de los problemas que los estudiantes decidan resolver, lo cual provoca así la participación activa y espontánea de los mismos.

- Atender las diferencias individuales, al ofrecer preguntas, ejercicios, tareas adicionales a los estudiantes más aventajados (aquellos que estén por encima del patrón grupal conformado), que motiven su reflexión y sean incentivos de nuevos cuestionamientos al resto del grupo; deberán prestar la ayuda necesaria a los menos aventajados (los que están por debajo del grupal conformado), tanto en presencia del colectivo, como individualmente, siempre cuidando de no darle las verdades acabadas, para ello debe propiciar alertas e interrogantes; en esta atención individualizada, el profesor podrá hacer una valoración más precisa de los estudiantes y al mismo tiempo cada estudiante es capaz de valorar los logros de sus compañeros, así como las competencias del profesor, fundamentalmente en el momento de atender a los estudiantes aventajados desde su patrón individual de logros.

- Utilizar progresivamente actividades a realizar por el estudiante para aprender, en las que desde la práctica tenga necesidades de adquirir la teoría. Las modalidades más asequibles pueden ser la realización de tales actividades en clase, prácticas modeladas de la realidad, trabajos de laboratorios, trabajos en grupos, entre otros, pero partiendo siempre que sea posible la solución de problemas. En estas actividades debe provocarse la discusión abierta de las soluciones, enfocar varias vías, si estas no han sido tratadas por los estudiantes, entonces sugerirlas, de modo que se haga una valoración conjunta de la situación del grupo en la sistematización del contenido y se logre el establecimiento de un patrón grupal de logros a alcanzar.

- Provocar la autoevaluación como punto de partida para una nueva heteroevaluación desde el nuevo patrón del estudiante. Por su parte el profesor también se autoevalúa, con lo que perfecciona el proceso por medio de la metodología.

- Estimular los avances de los estudiantes y convertir los errores en fuente de discusión, sacar el mayor provecho de estos, provocando la autoevaluación de cada participante del proceso, teniendo como referencia el patrón grupal que cada estudiante tratará de superar, y como logro de esta autoevaluación, conformará su nuevo patrón que conllevará nuevamente a una heteroevaluación, luego a una coevaluación y de nuevo a una autoevaluación. Este proceso se repetirá de forma sucesiva en las discusiones coopera-

vas, hasta lograr un patrón grupal que esté lo más cercano posible al patrón establecido por el profesor, lo que implicará el cumplimiento de los objetivos propuestos por el profesor y al mismo tiempo el ascenso del alcance de los objetivos de los estudiantes.

Conclusiones

Las consideraciones realizadas sobre la instrumentación de la metodología de la evaluación propicia el carácter participativo y constructivo del proceso de formación de los profesionales, lo cual permite llevar al estudiante a un plano fundamental dentro de dicho proceso, estimulando el planteamiento, por parte de los estudiantes, de situaciones no previstas por el profesor; como logro de los avances y de necesidades que tanto al nivel individual como al grupal vayan creándose, ello requerirá del profesor el suficiente conocimiento de su ciencia y de la didáctica para hacer frente a esta concepción del proceso.

Con las alternativas de evaluación propuestas, no se trata de reducir el proceso de formación del profesional respecto al sistema de evaluación, sino por el contrario propiciar mediante el sistema de evaluación dinamizar este proceso.

En síntesis, de la concreción de la teoría de la Pedagogía y la Didáctica de la Superior, en la que se consideraron las contradicciones que dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje se determinaron las categorías, configuraciones, dimensiones y eslabones que en su relación evidenciaron la consideración epistemológica del carácter holístico y complejo del proceso y determinaron las metodologías holístico- configuracionales para la dinámica y la evaluación.

Las consideraciones de las metodologías holístico-configuracionales permitieron, en la realidad del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, sustentar procesos como espacios de construcción de significados y sentidos de autodesarrollo formativos y contextualización epistemológica cultural, como concreción de las categorías, contradicciones y leyes, las cuales propugnan el objeto de la Pedagogía y la Didáctica de la Educación Superior, lo que se concreta en las metodologías de carácter holístico configuracional específicas para la dinámica y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Bibliografía

Fuentes. H. (2009) Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior. Universidad Estatal Bolívar. Ecuador.

_____. (2009). Formación por competencias en la Educación Superior. Consideraciones.

_____. (1998). Dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Monografía. CeeS "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente.

Fuentes L. (2005) La formación contextualizada de los profesionales en los Estudios Socioculturales ante el proceso de Universalización. CeeS. "M. F. Gran". Universidad de Oriente.

_____. (2005) Propuesta de estrategia para la gestión de la dinámica del proceso de formación de los estudiantes de la carrera Estudios Socioculturales en la sede universitaria Municipal de Santiago. CeeS "M. F. Gran". Universidad de Oriente.

_____. et. Al. (2006). La formación contextualizada de los profesionales universitarios: reto didáctico para el siglo XXI. I Jornada de Investigación de la UNEFA. Junio. Venezuela.

Mary Cathryn Ricker

American Federation of Teachers (AFT) Executive Vice President

Thoughts and Recommendations on Extending Education Rights in UN Declaration of Human Rights



As the first global call for free and compulsory education for all children, the United Nations' Universal Declaration of Human Rights is a milestone document that formalized the fundamental human right to education. There is no doubt that the UDHR has led to vast improvements in access to high-quality public education over the six decades since its ratification. However, much has changed in education since the United Nations adopted the document in 1948. Today, human rights and the right to education are attacked on a daily basis worldwide. Despite the gains that have been made, our collective human and civil rights work is far from complete. The UDHR's education declaration must be refreshed and modernized to establish more ambitious and specific goals, with specific reference to the rights of girls to education, as well as the rights of all children to early childhood education and secondary education.

Although the UDHR states that “everyone has the right to education,” and makes clear that all people are entitled to every right set forth in the declaration, regardless of gender or other characteristics, many countries still have enormous gender disparities in education. Today, more than 60 million girls around the world do not attend school. In recent years, some activists, like Nobel Peace Prize recipient Malala Yousafzai, have even been attacked for defending the right of girls to be educated. And in Nigeria, Boko Haram, a terrorist group opposed to girls receiving an education, kidnapped 276 female students from an all-girls secondary school. While the UDHR provided a great starting point from which enormous strides have been made, an updated declaration is needed to better protect and guarantee girls' right to education.

The UDHR also states that “education shall be free, at least in the elementary and fundamental stages,” and that “elementary education shall be compulsory.” However, the United Nations' new Sustainable Development Goals state that by 2030, all students—boys and girls—are to receive free primary and secondary education, an important improvement from the language used in the UDHR and the U.N.'s Millennium Development Goals. The UDHR should be updated to declare secondary education as a fundamental human right.

Since the UDHR's adoption in 1948, our world has become more globalized and economically liberal. These changes have allowed private, for-profit corporations to apply free-market practices to public education, treating learning as a commodity rather than a human right. In the Philippines, for example, the government has contracted with Pearson to create schools that are designed to fill niches for corporate partners in the global labor market, such as English call centers, rather than providing students with the education they deserve. Furthermore, the schools are marketed as "low cost," but enrollment fees are often too expensive for low-income families to afford. The UDHR can counter this trend by declaring all children should have access to free, high-quality secondary education.

The UDHR also should extend education rights to include early childhood education. The right to education starts at birth, so it is our obligation to advocate for universal pre-school programs and to reject voucher and scholarship schemes that seek to limit access to fundamental education opportunities. In Brazil, mandated preschool has brought tremendous increases in early childhood education enrollment. If the UDHR made this declaration, more children would be prepared for primary school and ready to succeed.

Currently, there are more than 60 million displaced people in the world, the highest number since World War II, and more than half are estimated to be children and youth. These vulnerable groups especially need access to free, high-quality education, including at both the early childhood and secondary education levels. An updated UDHR declaration could support groups like the Education and Science Workers' Union in Germany, which has worked to integrate refugees into its country's school systems and to campaign for a more culturally relevant curriculum.

These proposed updates to the UDHR are necessary and not without precedent. The United Nations has previously built on its successful human rights work and expanded its guiding principles. In fact, the UDHR is an evolution of the Four Freedoms—freedom of speech, freedom from fear, freedom of religion, and freedom from want—that the allies adopted during World War II as their motivation to fight together.

The principles enshrined in the UDHR have helped unions and other organizations across the world promote human rights, including access to education. In the United States, for example, the National Association for the Advancement of Colored People succeeded in reversing "separate but equal" education policies, igniting a civil rights movement based off the fundamental freedoms stated in the UDHR. At that time, many labor activists joined the effort to ensure all students had equal access to education.

Internationally, the UDHR gave colonized African nations further legitimacy in their quests for independence from their rulers. Using the UDHR as a guide, individuals and groups were able to organize their communities and nations to ensure and protect their human rights.

It is clear that in an increasingly interconnected and economically disparate world, the education declaration set forth in the UDHR must be reviewed and refreshed to make it relevant for today. Together, we must further define the ideal of access to a free, high-quality education and recommit ourselves collectively to work toward it. Fortunately, there is no shortage of allies that can be marshaled to work together. With today's network of progressive, community-based teachers unions and domestic and international civil society organizations around the world, a more relevant education declaration will give us the latitude to deliver on the original promise of the UDHR and so much more.

Camila Rojas
Presidenta de la Federación de Estudiantes de la
Universidad de Chile (FECh)

Roberto Álamos
Director del Centro de Estudios de la Federación de
Estudiantes de la Universidad de Chile (CEFECh)

Luchas sociales por el derecho a la educación – Chile



En Chile, las movilizaciones estudiantiles y sociales que se han gestado en la última década han planteado la necesidad de consagrar la educación como un derecho para todos los ciudadanos, generando un debate amplio y profundo sobre los alcances de esta afirmación. Nuestro sistema educativo vigente fue construido durante la Dictadura cívico-militar que gobernó nuestro país entre 1973 y 1990, y que impulsó una verdadera revolución neoliberal, entregando la provisión de la educación al mercado: en Chile, más del 80% de la educación superior chilena está en manos de privados.

En el nivel escolar, los mecanismos de mercado generaron una segmentación excesiva entre estudiantes, consagrando una fuerte segregación social que derivó en verdaderos guetos educativos. A la fecha, menos del 40% de la educación escolar es entregada por escuelas públicas. Lo anterior se reproduce en las universidades: la actual prueba que permite el ingreso a estas sólo demuestra el poder adquisitivo que tienen las familias. En Educación Superior, el panorama de segregación se repite entre las universidades públicas tradicionales, las universidades privadas (creadas luego de la reforma universitaria realizada en dictadura en 1981) y la educación técnica. La cobertura se ha ampliado exponencialmente en las últimas décadas, sin embargo para ello se han impuesto altas tasas de endeudamiento a los jóvenes que acceden a ella en busca de mayores oportunidades, pero que ven frustrados sus sueños en carreras con baja empleabilidad y alta deserción.

De esta manera, el Estado en Chile no se ha hecho cargo de la promoción y aseguramiento de un auténtico derecho a la educación sino que, al contrario, ha abierto espacio para la construcción de un mercado educativo donde la educación está a cargo de empresarios que priorizan sus utilidades y fines de lucro antes que el derecho a la educación de los ciudadanos chilenos.

Bajo la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la efectividad de los derechos sobre la educación está al arbitrio de las medidas que decida adoptar cada Estado, lo que

en muchos casos puede ser contradictorio con el carácter universal que la declaración le entrega a este derecho. ¿Por qué? Nos parece que es difícil sostener que un derecho humano universal pueda ser garantizado a través de medidas que terminan excluyendo a gran parte de la población.

Esta discrecionalidad con la que los Estados pueden hacer efectivo el derecho a la educación no sólo se limita a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, sino que también, se replica en otros tratados sobre derechos humanos, tales como el Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Al no existir una mención a qué tipo de medidas son idóneas para garantizar derechos sociales, muchos gobiernos terminan implementando políticas que dificultan la universalidad de dichas garantías, tal y como señalamos anteriormente.

Algunos ejemplos de políticas públicas que atentan al carácter universal del derecho a la educación son las políticas de focalización del gasto público, tales como becas, créditos y subsidios educacionales. Este tipo de medidas, al tener por objetivo concentrar los recursos públicos sólo en la población más vulnerable, excluyen al resto de la población de los beneficios del acceso universal a los derechos, cuestión que sucede no sólo en materia educacional sino también en salud, seguridad social, entre otras.

Como consecuencia de este tipo de acción estatal, en muchos países, pese a que existe un reconocimiento de los derechos humanos en diversas declaraciones y tratados, su acceso está mediado por la capacidad de pago y la situación socioeconómica de los titulares de dichas garantías. Dado que los tratados y declaraciones sólo traen la obligación de adoptar medidas concretas, muchas veces se limita la universalidad del derecho a la educación bajo el mandamiento de un supuesto “uso más eficiente de los recursos del Estado”, es decir, se omite de dar cumplimiento a un deber correlativo al derecho a la educación consagrado en la Declaración.

Los y las estudiantes de Chile nos hemos movilizado por hacer retroceder el mercado en la educación, buscando recuperar el sentido original que la declaración universal de los Derechos Humanos entregó al derecho a la educación, es decir, una garantía universal al servicio del pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, que busca favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos.

Nuestras movilizaciones más recientes han puesto en el debate público la necesidad de transformar radicalmente el sistema educativo chileno. Nuestra lucha por una educación pública, gratuita y de calidad no es solo una consigna. Nos hemos propuesto ser una fuerza de cambio, en medio de la profunda crisis de representación que atraviesan las fuerzas políticas tradicionales chilenas, muchas de las cuales promovieron la mercantilización de los derechos sociales, especialmente, el derecho a la educación. Con la llegada de la democracia la educación privada continuó el crecimiento que empezó en dictadura, lo que llevó a un desmembramiento paulatino de la Educación Pública.

Sostenemos que es un deber del Estado hacerse cargo de la provisión de un auténtico derecho a la educación, fortaleciendo el sistema público como base para la estructuración de la educación chilena, de forma que ésta no discrimine entre estudiantes de primera y segunda categoría, sino que integre y dé cohesión social a un país segregado. Buscamos que la libertad de enseñanza deje de ser una habilitación a las instituciones privadas de educación para seleccionar qué estudiantes tienen derecho a acceder a dicho colegio, para pasar a ser un derecho de las familias escoger cómo educan a sus hijos. Queremos otorgar condiciones dignas de trabajo a las y los profesores que viven agobiados porque tienen que preparar sus clases y corregir pruebas fuera de horario laboral, en el tiempo que deberían destinar a sus propias familias, así como también devolverles el papel primordial que deben jugar en el proceso de enseñanza, que hoy se reduce a instruir a sus alumnos sobre cómo responder pruebas estandarizadas. Creemos que la educación

superior no puede ser una herramienta que se reduzca a generar técnicos y profesionales endeudados y vagamente capacitados para el mercado laboral, sino que debe enfocarse en la construcción de instituciones que sean un aporte al desarrollo nacional, trabajando para crear conocimiento al servicio de las necesidades sociales.

Cuando decimos que la educación es un derecho social, no nos limitamos a pensar en quién paga los costos del proceso educativo, sino que pensamos en la construcción de un sistema que permita dar un alcance pleno a ese derecho, sin discriminaciones arbitrarias, sin priorizar el negocio de los dueños de instituciones.



Prof. Dr. Volker Lenhart
und Heidelberger studentische Vorlesungsgruppe

Thea Herde, Valentin Stöltzel, Stefan Wick, Robert Kayser, Nicolas Bott, Julia Greiner, Sofia-Elisavet Tsiampali und Frederik Eckerle

Die Erweiterung (der Ausfüllung) des Menschenrechts auf Bildung

Der Zugang zu, ein Mindestmaß von, und eine bestimmte Qualität der Bildung werden in internationalen Politik-Papieren zur Weltbildungssituation, wie dem "Education for All 2000 Assessment" der Weltbildungskonferenz in Dakar, Senegal, 2000, ausdrücklich als ein Menschenrecht bezeichnet. Bildung ist also nicht nur, wie das von Ralf Dahrendorf geprägte Stichwort in der Bundesrepublik Deutschland der 1960er Jahre lautete, „Bürgerrecht“, sondern ein darüber hinausweisendes allgemeines Menschenrecht.

Das Menschenrecht auf Bildung ist in folgenden weltweit gültigen völkergewohnheitsrechtlichen und völkervertragsrechtlichen Dokumenten fixiert:

- der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte 1948
- der Konvention gegen Diskriminierung in der Bildung/Erziehung 1960
- dem internationalen Vertrag über ökonomische, soziale und kulturelle Rechte 1966
- der Konvention über die Rechte des Kindes 1989
- dem Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen 2006
- der UN-Deklaration über Menschenrechtsbildung 2011.

Es stellt sich die Frage, ob eine Normerweiterung angestrebt werden oder aber Nachdruck auf eine bessere Implementierung des Menschenrechtes auf Bildung im Rahmen der bisherigen rechtsförmigen Bestimmungen gelegt werden soll. Bei der Abwägung ist zu beachten, dass Bildung nicht nur eine Voraussetzung für die aktive Wahrnehmung anderer Menschenrechte darstellt sondern für die Teilhabe an den Handlungsvollzügen in den Bereichen Wirtschaft, Politik, Kultur der Weltgesellschaft, die heute zugleich als Wissensgesellschaft zu bezeichnen ist. Wenn man sich für eine verbesserte Ausfüllung der Normen entscheidet, fallen fünf Felder ins Auge, in denen weltweit Defizite zu beheben sind:

1. Nachholende Erwachsenenalphabetisierung

Der EFA- Global Monitoring Report 2015 fasst die Ergebnisse der verschiedenen Erhebungen des letzten Jahrzehnts zusammen:

„There are about 781 million illiterate adults. The rate of illiteracy is likely to have dropped slightly from 18% in 2000 to 14% in 2015...

Progress has been made towards gender parity in literacy. All countries where fewer than 90 women for every 100 men were literate in 2000 have moved towards parity, but none of them will reach parity by 2015". Mit Illiteraten sind hier Personen gemeint, die nicht in der Lage sind, eine einfache Bemerkung über ihr Alltagsleben verstehend zu lesen und zu schreiben.

Die meisten absoluten Illiteraten leben in den Ländern des globalen Südens. Darauf konzentrieren sich auch die vorgeschlagenen und durchgeführten Maßnahmen:

- Ausweitung und Verstetigung der Grundbildung für Kinder und Jugendliche, so dass der Analphabetismus „von unten“ her beseitigt wird.
- Politisch forcierte Massenkampagnen
- Flächendeckende Angebotsprogramme
- Kleine lokale Schwerpunktprogramme

Von diesen Maßnahmen haben die Massenkampagnen die geringsten nachhaltigen Erfolge aufgewiesen.

2. Friedensbildung

In vielen der gegenwärtig 223 kriegerischen Konflikte haben internationale Organisationen, nationale Behörden, Nichtregierungsorganisationen und lokale Initiativen versucht, auch durch Bildung Frieden zu stiften und zur Versöhnung verfeindeter Parteien beizutragen. Maßnahmenmuster sind entweder formal, d.h. schulbezogen oder nonformal, außerhalb der formalen Bildungsinstitutionen stattfindend. Ein Beispiel für die ersteren sind integrierte, inklusive Bildungseinrichtungen. Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Religionen, Kulturen, Nationalitäten lernen gemeinsam im Unterricht an einem Ort. Die meist bi- oder multilingual arbeitenden Kindergärten und Schulen ermöglichen den Lernenden eine frühe Auseinandersetzung mit der eigenen Tradition und Identität. Auch das zur Toleranz befähigende Beachten der Überzeugungen und kulturellen Eigenheiten der jeweils anderen wird gelernt/geübt. Ein Beispiel für ein nonformales Maßnahmenmuster ist die arrangierte interkulturelle und zwischengemeinschaftliche Begegnung. Die Aktivitäten finden statt in Kinder- und Jugendbegegnungshäusern, Jugendcamps, „Friedenscomputerzentren“. Es gibt erlebnispädagogische Abenteuerbegegnungen, wie Wildwasserfahrten, und Wettkämpfe des „Sports für den Frieden“. Die Aktivitäten sollen dazu dienen, Räume einer friedlichen Interaktion zu schaffen und dadurch auch zum Abbau von Vorurteilen durch das Kennenlernen des anderen beitragen.

3. Bildungsintegration von Flüchtlingen

Im Jahr 2015 gab es auf der Welt 61 Millionen Flüchtlinge. Die Problematik ist in Westeuropa, gerade auch in Deutschland, durch den Zuzug von Asylbewerbern aus den Krisenregionen Syrien, Irak, Afghanistan besonders bewusst geworden. Die Integrationsbemühungen enthalten notwendig eine Bildungskomponente: Sprachkurse für die Neuankommenden, Zugang zur Berufsausbildung, Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen in die Schulen, Öffnung der Universitäten für die Aufnahme von Flüchtlingsstudierenden. Bei der schulischen Integration gibt es in Deutschland folgende Maßnahmen: Lernstandstests, Einrichtung von Vorbereitungsklassen, Sensibilisierung von Lehrkräften für kulturelle Diversität, Ausbildung von Lehrern/innen für Deutsch als Zweitsprache. Bei den Schulstandorten ist eine „Ghettoisierung“ zu vermeiden. Es gibt eine Tendenz, dass Flüchtlingskinder verstärkt in Schulbezirke zuziehen, die in ihren Einrichtungen eine ohnehin benachteiligte Schülerschaft zu betreuen haben. Die herkömmliche Migrationspädagogik ist mehr vor dem Anschauungssubstrat der Arbeitsmigration entwickelt worden. Mit der Flüchtlingsmigration hat sie sich weniger beschäftigt. Hier ist ein Nachholbedarf der Erziehungswissenschaft zu erkennen.

4. Bildung als Vorbeugung gegen den Terror

Der weltweite Terror geht gegenwärtig vor allem von islamistischen Gruppen, wie

IS, Al Kaida, Boko Haram, Shabaab-Miliz aus. Eine wichtige Gegenmaßnahme gegen die Rekrutierung junger Menschen in Terrorgruppen sowohl in mehrheitlich islamischen als

als auch in westlichen Gesellschaften ist eine gegen den Terror gerichtete Profilierung der islamischen Theologie und des darauf basierenden Religionsunterrichts. Ägypten plante 2015 etwa die Einführung eines Universitätsfaches, das darlegt, wie die Terroristen den Koran und die islamische Überlieferung falsch interpretieren. Schüler/innen sollen mittels überarbeiteter Lehrpläne verstehen, dass terroristische Bewegungen nichts mit dem Islam zu tun haben. In Jordanien wird der Religionsunterricht in Schulen und Moscheen reformiert, es werden neu Schulbücher verfasst, die –nach den Worten des Bildungsministers- aufweisen, wie man ein moderater Moslem sein kann, wie man andere respektieren oder wie man in einer Umgebung leben kann, die verschiedene Nationalitäten und ethnische Gruppen umfasst. Jordanien ist ein Land, in dem nicht nur der Gebetsruf vom Minarett ertönt, sondern in dem auch Kirchenglocken zum christlichen Gottesdienst einladen dürfen.

Im Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht an Grundschulen in Baden-Württemberg wird der Dschihad-Begriff vom mörderischen Kämpfertum getrennt: „(Schüler/innen) wissen, dass Dschihad das umfassende Bemühen um eine Änderung zum Guten ist: (es) setzt beim Individuum an, dass ich ein guter Mensch werde, mein Ego im Zaum halte, mich für andere einsetze, für Freiheit, Gerechtigkeit, gegen soziale Missstände in der Gesellschaft, für Gottes Wohlgefallen“.

5. Berufsbildung für den informellen Sektor

Beim Menschenrecht auf Bildung wird oft übersehen, dass der Zugang zu beruflicher Bildung mit eingeschlossen ist. Freilich erreichen weder vollzeitschulisch ausgerichtete Berufsbildungsinstitutionen noch eine schematische Übertragung des dualen Systems (wie es in Deutschland erfolgreich ist) die Mehrheit der Arbeitenden in den Ländern des globalen Südens. Dort ist der informelle Wirtschaftssektor nach der Landwirtschaft immer noch der Bereich, der die meisten Arbeitsplätze bietet und der nicht nur für die Mehrheit der Menschen erreichbare Güter und Dienstleistungen hervorbringt sondern der auch die größte Berufsbildungsinstitution ist. Für die Förderung der beruflichen Qualifizierung unter den Bedingungen der informellen Wirtschaft hat die in der GIZ zusammengefasste deutsche Entwicklungszusammenarbeit einen „Werkzeugkasten“ Erfolg versprechender, teilweise auch schon bewährter Maßnahmen zusammengestellt:

-Anerkennung informell erworbener Kompetenzen

-Arbeitsvermittlung

-Beschäftigungsorientierte Aus- und Fortbildung

-Berufliche Bildung für Existenzgründung

-Community-based Training

-Finanzierungsansätze

-Green Skills für informell Beschäftigte (Befähigung zu umwelt- und ressourcenschonender Produktion)

-Institutionen der informellen Wirtschaft

-Learning Networks

-Mobile Berufsbildung

-Öffnung von Berufsbildungszentren

-Verbesserte traditionelle Lehrlingsausbildung

-Vermittlung von life skills.

Die Schwerpunkte zeigen: Die Weltgesellschaft ist von einer Ausfüllung der Normen des Menschenrechtes auf Bildung trotz –im historischen Vergleich- unbestreitbarer Fortschritte noch weit entfernt.

Zwischen dem Recht auf Bildung und (Un-) Gerechtigkeit – eine kurze Bestandsaufnahme

„Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung“, so steht es in Art. 26 der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ aus dem Jahr 1948 geschrieben. Doch obgleich alle 193 Vertragsstaaten der Vereinten Nationen dieses Recht anerkennen, ist es um die zufriedenstellende Wahrung und Einhaltung in weiten Erdteilen noch immer eher schlecht bestellt. Die signifikantesten Hindernisse, die der Verwirklichung des Rechts auf Bildung, und damit Verbesserung der Lebenschancen, im Wege stehen, treten dabei überall dort auf, wo augenscheinlich instabile politische Verhältnisse bestehen oder es schlicht an den nötigen finanziellen Mitteln mangelt. Nicht selten verschiebt sich deshalb der Fokus der nationalen wie aber auch internationalen Diskurse zum Thema Recht auf Bildung weitestgehend dahin, mögliche Strategien zu entwickeln, um primär die Förderung von Rechtsstaatlichkeit in defizitären Ländern voranzutreiben bzw. den betroffenen Staaten in puncto Bildungsbudget unter die Arme zu greifen. Quasi als Nebenprodukt dieser Überlegungen hat sich in den Köpfen der meisten Menschen auch deshalb der Eindruck breit gemacht, dass in „gesunden“ Demokratien alle Zielsetzungen des Bildungsrechts anstandslos erfüllt werden, es daher keiner weiteren Reflektion bedarf; und das, obwohl sich sowohl aus dem UNESCO-Bildungsbericht als auch aus den alljährlichen Untersuchungen der OECD ein eklatant gegenteiliges Bild zeichnen lässt. Denn der Grundtenor beider Rappports ist derselbe: Der Zugang zu Bildung ist ausgerechnet in den führenden Industriestaaten, Deutschland zählt erwartungsgemäß dazu, ebenfalls ausgesprochen ungleich verteilt und deshalb keineswegs nur ein Problem in sogenannten Entwicklungsländern zu begreifen. So wirkt sich die soziale Herkunft eines jeden Schülers auch hierzulande in einem, nach wie vor erschreckend hohem Maße, dahingehend aus, in welchem Umfang jeder Einzelne an den Bildungsressourcen, die der Staat zur Verfügung stellt, partizipieren kann. Demnach wirken sich Determinanten wie etwa ein schwacher sozioökonomischer Status und/oder ein Migrationshintergrund begrenzend auf die Bildungschancen aus, wohingegen eine bereits vorhandene Bildungsnähe des Elternhauses etwa, letztere zusätzlich triggern. Dies ist die grobe Bestandsaufnahme. Fragt man aber nun danach, wie viel öffentliche Aufmerksamkeit die Benennung dieser Misstände bereits erzeugt hat und/oder inwiefern sich daraus ein allgemeiner Reformdruck auf die wirkmächtigen Institutionen herauskristallisiert, so muss die Antwort eher ernüchternd ausfallen: Gerade bei den Unterprivilegierten der Gesellschaft dominiert ein fehlendes Problembewusstsein, weshalb es auch schwerfällt, aus dem Unmut der Benachteiligten ein ernstzunehmendes Potenzial für einen nachhaltigen Widerstand und damit die Chance auf Veränderung abzuleiten. Die Reformaktivitäten müssen ihren starken Impuls also aus einer anderen Richtung erhalten. Welche Optionen stehen hierfür zur Debatte? Eine Rundumerneuerung der nationalen Bildungsstrategie steht zwar seit langem im Raum und wird sich, auf lange Sicht, ohnehin nicht vermeiden lassen, selbst wenn die Befürworter des Status Quo im Land momentan noch eine starke Lobby haben und sich erfolgreich zur Wehr setzen. Doch wie sähe es mit einer grundlegenden rechtlichen Aufwertung der sozialen Menschenrechte aus? Könnte nicht etwa eine international stärkere Normierung des „Rechts auf Bildung“ ernstzunehmende Verbindlichkeiten schaffen und dadurch zusätzlich positiv auf nationale Prozesse einwirken? In der Tat erleben wir gegenwärtig teils lebhaft Debatten, die größtenteils in diese Richtung gehen. Denn die gerade erst verpassten Ziele des UNESCO Aktionsprogrammes *Education for All* haben uns allen einmal mehr vor Augen geführt, dass Symbolpolitik allein meist nicht gegen die starren Formen der Realität ankommt. Wir dürfen also gespannt sein, wie und ob sich eine in den nächsten Jahren zustande kommende Wechselwirkung der verschiedenen Rechtsquellen, neben dem weiter bestehenden moralischen Apell, auch auf die konsequente Einhaltung des Rechts auf Bildung Einfluss nehmen kann bzw. wird.

Kumar Ratan

National Coalition for Education (NCE), India

Thoughts and Recommendations on Extending Right to Education in UN Declaration of Human Rights



Education was declared to be a human right by the United Nations through the Universal Declaration of Human Rights (UDHR) way back in 1948, but over the decades, education has moved from notion of right to being reduced to commodity, that is traded and available to those who can buy it.

The market takes care of consumers, not of citizens. Not all citizens are sought-after consumers. In the market, those who have purchasing power can buy the commodities/services while those who cannot are left marginalised.

Human rights are acquired by the very virtue of being human. When the human right to education becomes a commercial venture, the marginalised and the poor sections of society are deprived of their birthright. This further aggravates the discrimination based on gender, caste, religion, by extending it to the purchasing power of the human being.

Even after seven decades of the UDHR, approximately 53 million children in the world are deprived of elementary education, out of whom 53% are girls.

The question that arises here is whether we, as global citizens, and the elected governments of various nations have been genuinely serious in recognising the right to education as a human right? Have we tried sufficiently hard to realise the goal of Education for All?

Though in many countries the right to education has become a fundamental and justifiable right, but these efforts have been limited to school infrastructure or enrolment of children or recruiting of ad hoc teachers. There remain problem of dropouts, lack of qualified teachers, lack of conducive atmosphere, inadequate teaching and learning materials, especially in developing countries. These impediments are affecting the realisation of the human right to education. Is it sufficient to include the right to education in UDHR declarations or should we advocate for 'right to quality education' as a human right in the UN declaration?

After the devastating World War II, the global community dreamt of a better world and in order to realise this dream, a set of human rights was announced and adopted. Nevertheless, the persistent and increased levels of violence, of extremism, intolerance, dis-

press migration and economic disparities, clearly show that we have not been able to make this world a better place. In such a state of affairs, education – as envisaged in the UN Declaration: “directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms (Article 26, paragraph 2)” – has become more important than ever.

Now one may ask who should be primarily accountable for ensuring that no child is left behind in securing their right to education. There is consensus among champion of human rights, as also mentioned in the UDHR, that the State is responsible for the right to education of children, especially in developing societies.

In 1948, the State was regarded as a welfare state. Later on, with the emergence of the concept of liberalisation, privatisation, and globalisation, the welfare aspect of the State was bound to change. The role of market became important in every sphere of life. The rollback theory of State was propounded and the market occupied the vacuum created in different walks of life. Education was no exception to this. In the globalised, liberalised and privatised world, the education sector became a profit-making business. Private investment in education sought returns and more and more private players joined the growing business of providing education. Increased commercialisation of education led to the mushrooming of private schools which provided a very low quality of education. Neoliberal policies of the State paved the way for more private investment in education which led to differential treatment to different sections of society, based on economic capability. Is it justified to discriminate even against children on the basis of their economic background? Education must be the only human right that has to be bought from private investors!

Slogans like ‘common education for rich and poor alike’ are being increasingly cast aside. Due to ‘resource crunch’ and inefficiency of governments in providing quality education in state-run schools, private players have latched on to more opportunities for business – shell out more for better education; get the kind of education that you pay for. It further led to stratification of society as unequal access and quality of education strengthened the rich and weakened the poor.

In 1990, the world’s nations committed themselves to achieve universal primary education (UPE) and reduce illiteracy by the year 2000 at the World Conference on Education for All (EFA) in Jomtien, Thailand. As the new millennium approached, it was clear that many countries were still very far from reaching these targets, so the international community met again at the World Education Forum (WEF) in 2000 in Dakar, Senegal, and committed themselves to achieving EFA by 2015. The Dakar Framework for Action pledges to expand learning opportunities for every child, youth and adult through six key goals including early child hood care and education , provide free and compulsory primary education for all, promote learning and life skills for young people and adults , increase adult literacy by 50 % , achieving gender parity by 2005 and gender equality by 2015 and improve the quality of education.

On 21 May 2015, the Incheon Declaration was adopted at the World Education Forum 2015 (WEF 2015) by 120 ministers, heads and members of Government delegations from 160 countries and development partners including India. The Incheon Declaration reaffirms the vision of the worldwide movement for Education for All (EFA), initiated in Jomtien in 1990 and reiterated in Dakar in 2000. Countries and the global education community committed to a single, renewed education agenda that is holistic, ambitious and aspirational, and leaves no-one behind. This new education agenda, ‘Education 2030’ is fully captured in the Sustainable Development Goal 4 (SDG 4) and its corresponding targets which aims to, “Ensure inclusive and equitable quality education and promote life-long learning opportunities for all”. The Declaration represents a collective commitment of the education community to implement the Education 2030 agenda. It affirms the principles of education as a public good, as a fundamental human right, as a basis for guaranteeing the realization of other rights, and inspires bold and innovative action.

On 25 September 2015, 2030 Agenda for Sustainable Development was formally adopted at the 70th United Nations General Assembly in New York City. At the gist of this new agenda lie the 17 Sustainable Development Goals (SDGs) which include SDG 4 on education that succeed the Millennium Development Goals (MDGs). The Education 2030 Framework for Action (FFA) serves as the overall guiding framework for the implementation of Education 2030 and outlines how to translate the global commitment into practice at the global, regional and national levels. It aims to support all countries to realize their own vision and ambitions for education within the framework of SDG 4 and its targets and proposes ways of implementing, coordinating, financing and monitoring Education 2030 to ensure equal education opportunities for all.

In the new socio-economic reality of the world, the UDHR stands in need of amendment. It should catalyse new strategies and renewed focus by the State to ensure that education becomes a fundamental human right.

The quality of education has to become an essential element of the right to education. The UDHR should recognise 'quality education' as a human right instead of simply education as a human right. For this the quality of teachers is important and this quality is directly proportional to the quality of working conditions of teachers.

As mentioned in the UDHR, "parents should have a prior right to choose the kind of education that shall be given to their children (Paragraph 3, Article 26)." At the same time, in the age of globalisation, the State should ensure that parents and community are empowered enough to have their say in the education of their children.

The private sector cannot take on the role of the State in ensuring human rights and inculcating human values in children. Unlike a private company, a democratic State is representative in nature and takes care of citizens, not consumers. This role of the state should reflect in the declaration of education as a human right.

Skill development is also an important component of education, and should find a place in Article 26 of the UDHR.

Though the right to education is a universal human right, there should also be emphasis on ensuring inclusive education. The UDHR should guide the State towards paying special attention to marginalised sections of society which include children with special needs.

The issue of governance is very important in ensuring the fundamental right to education. In the governance of school education, the role of community should be stressed. A transparent and participative governance system will lead to an accountable education system as well. For this, a decentralised and democratic education system should find its due place in the UDHR.

The role of the private sector should be supplementary to government efforts. Resources and talent from the private sector should be harnessed by the government to realise the goal of quality education for all.

The role of civil society at both the national and international level has been instrumental in advocating the right to free and compulsory education of children. In recent times, many sections of civil society have come under attack across the globe and their role is being undermined. The UDHR should encourage efforts from civil society by affirming their role in the advocacy of education as a human right.

The aforementioned changes will help in achieving the aims of SDGs (sustainable development goals) and the UDHR will become more reflective of the changed realities of the 21st century.

Pedro Badía Alcalá
Sekretär für Kommunikation, Information, Kultur und
institutionelle Beziehungen der Bildungskonföderation
der Comisiones Obreras²-Spanien

Begoña López Cuesta
Generalsekretärin der Stiftung FIDEAS³ - Spanien

Das Recht auf Bildung in Anbetracht der Herausforderungen der Vielfalt und des Konflikts¹



Heute lebt ein großer Teil der nicht beschulten Mädchen und Jungen in den durch Konflikte heimgesuchten Zonen. Die Flüchtlingskrise, die auch durch die unmoralische Politik der EU provoziert wurde, hat die enormen Anteile an minderjährigen Flüchtlingen sichtbar gemacht, die, zum größten Teil ihrem Schicksal überlassen, Aufmerksamkeit und Schutz benötigen. Dies ist nicht nur die hohe Proportion von Minderjährigen, die an die Grenzen der EU gelangen, auch in den Flüchtlingslagern der Türkei, Libyens und Jordaniens, wo man schon mehr als fünf Millionen Flüchtlinge zählt, sind Minderjährige die große Mehrheit: Jungen und Mädchen, Jugendliche ohne Zukunft, verdammt zu Ausgrenzung und Gewalt.

Als internationale Organisationen und Bewegungen müssen wir uns dazu verpflichten, die notwendigen und angemessenen Antworten zu geben, um die Bildungsbedürfnisse der deplatzierten Personen und der Flüchtlinge zu befriedigen, die in die humanitären Aktionen einbezogen werden müssen. Die Bildung⁴ ist eine Wette auf die Zukunft, damit Millionen von Menschen in Situationen des Konflikts, des Notfalls und des Post-Konflikts ihre Hoffnung aufrecht erhalten können. Wir präzisieren: Erziehung und Bildung als Instrument der sozialen Intervention und der frühzeitigen Erholung von Mädchen, Jungen und Jugendlichen.

Daher benötigen wir eine **einvernehmliche Tagesordnung** (*agenda común*), die über den Sinn von Erziehung und Bildung und der öffentlichen Schule reflektiert, über die Bedeutung der Rolle der Lehrerschaft und die Wiedergewinnung internationaler und nationaler Investitionen. Und die den Herausforderungen trotz, die aus dieser Reflexion entstehen.

Wir benötigen **Investition**, was bedeutet, die harten Kürzungen zurückzufahren, die im nationalen und internationalen Bereich auf einem Höhepunkt angelangt sind. In vielen Ländern, wie Spanien, haben sich die Kürzungen vermittels Gesetzen und unter dem argumentativem Schirm der Krise in strukturelle verwandelt Man muss die 0,7% des Bruttoinlandsprodukts (BIP) für Kooperation und Entwicklung zurück erlangen. Man muss

Politiker für einen Schuldenerlass für die Länder aktivieren im Sinne der Entwicklung von Investitionen in Bildungsprojekte. Und mittelfristig muss man das Augenmerk auf 6% des nationalen BIP für Erziehung und Bildung ausrichten

Vom Sinne von Erziehung und Bildung zu sprechen bedeutet, die **öffentliche Schule und die kulturelle Vielfalt** anzustreben, diese interkulturelle Dimension in die Bildung und in die curriculare Planung zu integrieren, in die schulische Organisation selbst, in die Methodologie des Klassenzimmers und die Lehrerbildung selbst, ein Projekt mit gemeinschaftlichem Zentrum denken, des schulischen und personellen, des pädagogischen, kulturellen und ethischen Erfolgs.

Es bedeutet auch, die Vision und den politischen Willen zu unterstützen, die sich in den zahlreichen internationalen und regionalen Menschenrechtsabkommen widerspiegeln, in denen sich das Recht auf Erziehung und Bildung etabliert und seine enge Relation zu anderen Menschenrechten.

Erziehung und Bildung verstanden als den hauptsächlichlichen Motor für die Entwicklung und Verfolgung der Ziele für eine nachhaltige Entwicklung. **Die Deklaration von Incheon** des Welterziehungsforums, in der Republik Korea vom Mai 2015, „Erziehung 2030: Auf dem Weg zu einer inklusiven und qualitativ gerechten Erziehung und Bildung und lebenslangem Lernen für alle“⁵ signalisiert, dass wir eine globale Vision benötigen, inspiriert von „einer humanistischen Konzeption der Erziehung und der Entwicklung, die auf den Menschenrechten basiert und auf der Würde, der sozialen Gerechtigkeit, der Inklusion, des Schutzes, der kulturellen, sprachlichen und ethnischen Vielfalt, sowie der Verantwortlichkeit und gemeinsamen Rechenschaftslegung.“

Erziehung und Bildung sind ein Grundrecht, das die Realisierung der anderen Rechte möglich macht, deren Dreh- und Angelpunkte Inklusion und soziale Gerechtigkeit sind, was bedeutet, dass kein Erziehungsziel als zu erreichen in Betracht bezogen werden darf, das keinen schulischen Erfolg für jeden und jede erreicht hat.

Der nigerianische Anthropologe John Ogbu hebt hervor dass, obwohl die Auseinandersetzung (*batalla*) sich im Klassenraum entwickle, ihr Ursprung außerhalb liege.⁶ Wir müssen den Einfluss der Schule in die Gesellschaft zu optimieren versuchen und von dieser in die Schule, indem wir die öffentliche Schule in ein höchst wichtiges Werkzeug verwandeln, um das Wohlergehen der Gesellschaften herzustellen. Der Soziologe Pablo Gentili⁷ hat diesbezüglich geschrieben, dass „die Erziehung und Bildung sich transformieren muss in eine Gelegenheit, die Welt in der wir leben zu begreifen und uns zu helfen, sie auf Grundlage der Prinzipien der Solidarität, der Gleichheit und der radikaleren Verteidigung der Menschenrechte, des Friedens und der sozialen Gerechtigkeit zu entwickeln.“ Und wörtlich, inspiriert durch Paulo Freire, fügt er hinzu, dass „*die Erziehung und Bildung nicht die Welt verändert, Erziehung und Bildung verändern die Personen, und diese sind es, die die Welt zu einem würdigen und einladenden Ort machen werden.* Erziehung und Bildung sind der Raum, die Plattform, die Wiege, wo sich Hoffnung und Utopie entwickeln, die Energien für unseren Kampf für Gesellschaften anstoßen, wo die Menschen etwas sein werden, was mehr ist als ein Tauschwert, und die Vernunft ein Gemeingut, das jede und jeder aneignen kann.“

Und in Worten von Francesc Carbonell y Danilo Martuccelli, 2009,⁸ (Guillén, Februar, 2012) „ist die Umstellung des Erziehungsberufs mittels einer klar ethischen Motivation dringend, denn eine Erziehungspraxis, welche Ungleichheit reproduziert, ist in sich selbst ein moralischer Widerspruch: Erziehung und Bildung müssen ganz präzise eine freie und kritische Bürgerschaft heranbilden und ihre individuelle und kollektive Realisierung durch Personen und Gemeinschaften favorisieren. Und diese Bedingungen sind nicht möglich durch Erziehungspraktiken, die existierende Situationen sozialer Ungerechtigkeit reproduzieren und konsolidieren.“⁹

In diesem Sinne ist die Rekonstruktion des Lehrerberufs eine Herausforderung mit ho-

her Bedeutung angesichts der paradoxen Situation, in der sie sich befindet. Einerseits existieren viele Forschungsergebnisse, die die Relevanz aufzeigen, die die Qualität der Lehrer für die Qualität von Erziehung und Bildung und den schulischen Erfolg besitzt. Andererseits werden im internationalen wie im nationalen Bereich Maßnahmen und politische Entscheidungen ergriffen, welche die Prekarität der Arbeitssituation, die Proletarisierung des Lehrerberufs, die kollektive Demoralisierung und die Schwächung des professionellen Wissens provozieren. Die Herausbildung des Lehrerberufs ist eine permanente Aufgabe, die sich gegenwärtig in ein instabiles und definitiv komplexes Szenario entwickelt.

Wir benötigen Politiker, die sich um den Lehrerberuf sorgen und ihn schützen. Eine ordnungsgemäß beschäftigte Lehrerschaft, mit guter pädagogischer Ausbildung und sozialer Sensibilisierung, motiviert und mit hineinreichenden Ressourcen, unterstützt durch die Erziehungspolitik. Und mit Bewusstsein über die ethische und soziale Bedeutung ihres Berufs.

Der Lehrer und die Lehrerin erlangen eine relevante Rolle, um es möglich zu machen, dass die Rechte der Kinder, der Jungen und Mädchen, eine gelebte Realität sein können. Gewerkschaftliche Organisationen wie die **CCOO** sind – zum Zeitpunkt der Schaffung eines gegenüber dem existierenden alternativen Erziehungs- und Bildungssystem – ein unverzichtbares Element, da sie die „Barriere der Interkulturalität“ aufzeigen können und zudem man es wagen muss, den Fokus zuzuspitzen auf Interkulturalität und Menschenrechte in den ökonomischen, sozialen und politischen Beziehungen, welche fähig wären, jenen, durch den Meteorologen Edward Lorenz in seiner Chaostheorie definierten, „Schmetterlingseffekt“¹⁰ in Gang zu setzen, wo jede Aktion bedeutsam ist, so bedeutungslos sie auch erscheint, da sie eine Kette von Reaktionen in jeder Person, die wir kennen, provozieren kann, in jedem Gewerkschafter und jeder Gewerkschafterin, in jeder Schule, in jeder Ortschaft etc. Wie „der einfache Flügelschlag eines Schmetterlings“ für den Schutz der Rechte von hunderttausenden von Kindern, von Jungen und Mädchen, seien sie wo auch immer sie seien.

CEAR. (2016). Informe 2015: Las personas refugiadas en España y Europa. Madrid: CEAR.

CONVENCIÓN SOBRE EL ESTATUTO DE LOS REFUGIADOS. (1951). GINEBRA: ONU.

Guillén, P. G. (2012). Hacia una escuela inclusiva. Cuadernos de Pedagogía (febrero, 2012) nº 420, 51.

LEY 12/2009, de 30 de octubre, REGULADORA DEL DERECHO DE ASILO Y DE LA PROTECCIÓN SUBSIDIARIA. (s.f.). BOE, Nº 263.

LUCAS, J. D. (2015). MEDITERRÁNEO: EL NAUFRAGIO DE EUROPA. VALENCIA: TIRANT HUMANIDADES.

OIT – ORGANIZACIÓN MUNDIAL DEL TRABAJO. (2016). PERSPECTIVAS SOCIALES Y DEL EMPLEO EN EL MUNDO – TENDENCIAS 2016. GINEBRA: OIT.

ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS. (s.f.). DECLARACION UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS. RES. 217 A, de 10 de diciembre de 1948, ASMBLEA GENERAL.

OXFAM. (2016). Una Economía al Servicio del 1%. OXFAM.ORG.

¹ Aus dem Spanischen übersetzt ins Deutsche und mit Fußnoten versehen: Wolfgang Jantzen

² Die Arbeiterkommissionen (Comisiones Obreras, CCOO) sind die größte spanische Gewerkschaft mit mehr als einer Million Mitglieder <https://en.wikipedia.org/wiki/Workers'_Commissions> (05.06.2016)

³ Stiftung Erforschung und Entwicklung sozialer Studien und Handlungen. (Fundación Investigación y Desarrollo de Estudios y Actuaciones Sociales FIDEAS). <<https://es.linkedin.com/in/bego%C3%B1a-l%C3%B3pez-cuesta-0007b1107>> (05.06.2016)

⁴ Im Spanischen existiert keine begriffliche Trennung von Erziehung und Bildung. Ich habe daher educación in der Regel mit Erziehung und Bildung übersetzt.

⁵ Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all <<https://en.unesco.org/world-education-forum-2015/incheon-declaration>> (05.06.2016)

⁶ Zu John Ogbu siehe https://de.wikipedia.org/wiki/John_Ogbu

⁷ Pablo Gentili ist Exekutivsekretär des „Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)“ (Lateinamerikanischer Rat der Sozialwissenschaften), Professor an der staatlichen Universität von Rio de Janeiro und Koordinator des „Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (FLACSO/UERJ/ UMET.“ (Lateinamerikanisches Observatorium für Erziehungspolitik). <<https://www.google.de/#q=pablo+gentili+education+pdf>> (05.06.2016)

⁸ Zitiert nach: Pep Gratacós i Guillén, in Cuadernos de Pedagogía (Pädagogische Hefte) nº 420, febrero 2012, p.51 (Fußnote im Original)

⁹ Ein englischsprachiges Interview mit Danilo Matricelli findet sich unter <<https://www.google.de/#hl=de&q=Francesc+Carbonell+y+Danilo+Martuccelli+pdf>> (05.06.2016)

¹⁰ <<https://de.wikipedia.org/wiki/Schmetterlingseffekt>> (05.06.2016)

Pedro Badía Alcalá
Secretario de Comunicación, Información, Cultura y
Relaciones Institucionales de la Federación de Enseñanza
de Comisiones Obreras

Begoña López Cuesta
Secretaria de la Fundación FIDEAS

El Derecho A La Educación Ante Los Retos De La Diversidad Y El Conflicto



Hoy, gran parte de los niños y niñas no escolarizadas, viven en zonas afectadas por los conflictos. La crisis de los refugiados, también provocada por las políticas inmorales de la UE, ha dejado al descubierto el enorme tránsito de menores, en la mayoría de los casos dejados a su suerte, que están pendientes de atención y protección. No sólo es la alta proporción de menores que llegan hasta las fronteras de la UE, es que en los campos de refugiados de Turquía, Líbano o Jordania, donde se contabilizan ya más de cinco millones de personas, una gran mayoría son menores de edad: niños y niñas, jóvenes sin futuro, condenados a la marginación y la violencia.

Los organismos internacionales y los movimientos sociales debemos comprometernos a dar las respuestas necesarias y adecuadas para satisfacer las necesidades de educación de las personas desplazadas y de los refugiados, que deberían incluirse en la Acción Humanitaria. La educación, es una apuesta de futuro, para que millones de personas mantengan la esperanza en situaciones de conflicto, de emergencia y de post-conflicto. Precisamos de la educación, como instrumento para la intervención social y la recuperación temprana de niños, niñas y jóvenes.

Para ello, necesitamos una **agenda común**, que reflexione sobre el sentido de la educación y de la escuela pública, la importancia del papel del profesorado, y la recuperación de la inversión internacional y nacional. Y afronte los retos que se derivan de esa reflexión.

Necesitamos **inversión**, lo que significa revertir los duros recortes que se están llevando a cabo en los ámbitos nacional e internacional. En muchos países, como España, los recortes se han convertido en estructurales, mediante leyes, y bajo el paraguas argumental de la crisis. Hay que recuperar el 0,7% del PIB para la cooperación al desarrollo. Hay que activar políticas para condonar deuda a países en vías de desarrollo por inversión en proyectos educativos. Y hay que fijarse a medio plazo, la meta del 6% del PIB nacional para educación.

Hablar del sentido de la educación significa, promover la escuela pública y la diversidad cultural, integrar esa dimensión intercultural de la educación en el diseño curricular, en la propia organización escolar, en la metodología de aula y la propia profesión docente: pensar en un proyecto de centro comunitario, de éxito escolar personal y social, pedagógico, cultural y ético.

Significa, también, reafirmar la visión y la voluntad política, que se reflejan en los numerosos tratados de derechos humanos internacionales y regionales, en los que se establece el derecho a la educación, y su estrecha relación, con otros derechos humanos.

La educación, entendida como el principal motor para el desarrollo y la consecución de los objetivos para un desarrollo sostenible. **La Declaración de Incheon**, República de Corea mayo de 2015, *Educación 2030: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos* señala que necesitamos una visión global inspirada “en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y rendición de cuentas compartidas.”

La educación es un derecho fundamental que hace posible la realización de otros derechos cuyos ejes son la inclusión y la equidad, lo que significa que ninguna meta educativa se debe considerar lograda si no se ha conseguido el éxito escolar para todos y todas.

El antropólogo nigeriano John Ogbu señalaba que, aunque la batalla se desarrolle en el aula, el origen de la misma estaba fuera. Debemos intentar optimizar la influencia de la escuela en la sociedad y de ésta en la escuela, convirtiendo a la escuela pública en la herramienta más importante, para construir el bienestar de las sociedades. El sociólogo Pablo Gentili, ha escrito al respecto que, “la educación debe transformarse en una oportunidad para comprender el mundo en que vivimos y ayudarnos a construirlo sobre los principios de la solidaridad, la igualdad y la más radical defensa de los derechos humanos, la paz y la justicia social.” Y, en palabras inspiradas en Paulo Freire, añade que “*la educación no cambia el mundo, la educación cambia a las personas, y son ellas las que harán del mundo un lugar más digno y acogedor*. La educación es el espacio, la plataforma, la cuna donde se gestan la esperanza y la utopía que brindan energías a nuestra lucha por sociedades donde el ser humano sea algo más que un valor de cambio y el conocimiento un bien común del que todos y todas puedan apropiarse”.

Y en palabras de Francesc Carbonell y Danilo Martuccelli, 2009,¹ (Guillén, febrero, 2012) “urge la reconversión del oficio de educar, por una clara motivación ética, puesto que una práctica educativa reproductora de la inequidad es, por sí misma, una contradicción moral: la educación debe precisamente, formar una ciudadanía libre y crítica y favorecer la realización individual y colectiva de personas y comunidades. Y estas premisas no son posibles a través de prácticas educativas que reproduzcan y consoliden las situaciones de injusticia social existentes”.

En este sentido, la reconstrucción de la profesión docente es un reto de gran importancia por el momento paradójico en que se encuentra. Por un lado, son muchas las investigaciones que indican la relevancia que tiene para la calidad de la educación y para el éxito escolar de todos y todas los niños y niñas la calidad de los y las docentes. Por otro lado, se adoptan medidas y decisiones políticas, tanto en el ámbito internacional, como en el nacional, que están provocando la precariedad laboral, la proletarización de la profesión docente, la desmoralización del colectivo y la debilitación de los saberes profesionales. La construcción de la profesión docente es una tarea permanente que, en la actualidad, se desenvuelve en un escenario inestable y decididamente complejo.

Necesitamos políticas que protejan y velen por la profesión docente. Un profesorado debidamente contratado, con buena formación pedagógica y sensibilización social, motivados y apoyados por las políticas educativas con recursos suficientes. Y concienciado

sobre la importancia ética y social que tiene su profesión.

El maestro y la maestra adquieren un papel relevante para hacer posible que los derechos de los niños y las niñas sea una realidad vivida. Organizaciones sindicales, como **CCOO**, son un elemento indispensable, a la hora de construir un sistema educativo alternativo al actual, que podemos señalar de “barrera a la interculturalidad”, y así mismo, debe atreverse a liderar un enfoque intercultural y de derechos humanos en las relaciones económicas, sociales y políticas que sean capaces de activar ese “efecto mariposa” definido por el meteorólogo Edward Loren, en su teoría del caos, donde cada acción es importante por insignificante que parezca, pues puede provocar una reacción en cadena en cada persona que conocemos, en cada afiliado y afiliada, en cada escuela, en cada pueblo, etc. Como “el simple aleteo de una mariposa” para proteger los derechos de cientos de miles de niños y niñas estén donde estén.

¹ citados por Pep Gratacós i Guillén, en Cuadernos de Pedagogía nº 420, febrero 2012, p.51

CEAR. (2016). Informe 2015: Las personas refugiadas en España y Europa. Madrid: CEAR.

CONVENCIÓN SOBRE EL ESTATUTO DE LOS REFUGIADOS. (1951). GINEBRA: ONU.

Guillén, P. G. (febrero, 2012). Cuadernos de Pedagogía nº 420, 51.

LEY 12/2009, de 30 de octubre, REGULADORA DEL DERECHO DE ASILO Y DE LA PROTECCIÓN SUBSIDIARIA. (s.f.). BOE, Nº 263.

LUCAS, J. D. (2015). MEDITERRÁNEO: EL NAUFRAGIO DE EUROPA. VALENCIA: TIRANT HUMANIDADES.

OIT - ORGANIZACIÓN MUNDIAL DEL TRABAJO. (2016). PERSPECTIVAS SOCIALES Y DEL EMPLEO EN EL MUNDO - TENDENCIAS 2016. GINEBRA: OIT.

ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS. (s.f.). DECLARACION UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS. RES. 217 A, de 10 de diciembre de 1948, ASMBLEA GENERAL.

OXFAM. (2016). Una Economía al Servicio del 1%. OXFAM.ORG.

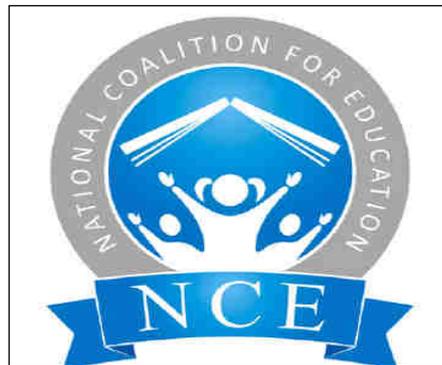
Rama Kant Rai

National Coalition for Education (NCE), Indien

Kumar Ratan

PoliTeknik Indien

New Education Policy and Right to Education in India



The Indian context; Constitutional commitment for Elementary Education:

India being the signatory to Dakar declaration made elementary education a fundamental right by amending the Constitution (Eighty-sixth Amendment) during 2002. Act, 2002 to include Article 21A which states as under:

“21A. The State shall provide free and compulsory education to all children of the age of six to fourteen years in such manner as the State may, by law, determine.”

The enforcement of RTE Act (April 2010) came after sustained popular mobilization by a wide range of civil society organizations and networks, including teachers' unions. The Indian Constitution now provides free and compulsory education for children between the ages of 6 and 14. It aims to bring out-of-school children into the formal education system, and there is a special effort to include children from disadvantaged groups and those with disabilities. The Act also focuses on improving the quality of teaching and learning. While these measures are noteworthy, another potentially controversial measure has also been advanced – support for public private partnerships (PPPs) in the delivery of education.

The progress of schooling system: The implementation of constitutional amendment and Right to Education Act 2009 is still sluggish and not all the children are in the schools. The DISE (District Information on School Education) data is a surprising report which reveals that the progress of elementary education is dubious and there is something inherently wrong in the enrolment of children. The 'Right of Children to Free and Compulsory Education Act' seems a far dream for all the children of this country.

Massive Number of Out of School Children!!!

Based on the 2011 Census figures, there were 233,583,108 children from age 6 to 14 in India. However, from the total enrolment figures for 2011-2012 (page 27 of the DISE 2012-13 Flash Statistics) had only 199,055,138 students in schools (“including enrolment

in unrecognized schools and madrasas”). This means that over 34.5 Million children covered by the RTE Act were not enrolled in school.

Number of children disappearing from Government schools: The DISE data 2013-14 is evident that unfortunately the enrolment in elementary schools (1 to 8) during the year 2013-14 has decreased. During the year 2012-13 there were 134,784,272 children studying in primary classes (1 to 5) which reduced to 132,428,440 children during 2013-14. Thus 2355832 children got reduced at lower primary level. Similarly at upper primary level (grade 6 to 8) there were 64926077 children during 2012-13 which increased to 66471219 during 2013-14. Hence the total number of students in elementary schools reduced from 199710349 (2012-13) to 198899659 during 2013-14. Thus the total number of students declined 810690 during the academic year 2013-14). (A very substantial number???)

Private schools; a mushrooming business: Despite of the fact that RTE Act makes certain norms and standards to be followed by private schools in terms of infrastructure, teachers and school governance it is hardly being followed and private schools are increasing in numbers. Also the government schools are having vacant position of teachers, poor governance and deployment of teachers in non-teaching activities results in Govt schools less attractive to parents. This is resulting in gradual increase of enrolment on private schools. As shown in (table 5)

(Table 5)

Private Schools (Figures in millions)			
Year	Primary (1 to 5)	Upper Primary (6 to 8)	Total Elementary PVT (1 to 8)
2010-11	38.24	20.88	59.11
2011-12	41.90	22.97	64.86
1012-13	44.48	25.27	69.75
2013-14	45.67	25.57	71.23

Un-recognized schools: The DISE data (Flash Statistics 2013-14) shows the number of unrecognized schools. As shown in table no (5) the number of unrecognized schools is increasing despite the provision of enforcement of RTE Act 2009 which bans the unrecognized schools. A matter of fact the unrecognized schools have not been served any notice to become adherent to RTE norms. (See table 6)

Enrolment in Unrecognized (Figure in millions)		
Year	Primary (1-5)	Upper Primary(6-8)
2010-11	2.08	0.56
2011-12	3.24	0.98
1012-13	3.81	1.09
2013-14	3.62	1.14

The agony of privatization and commercialization of school system in India:

In the move of privatization of education the Ministry of Human Resource development, Government of India has issued a concept note for launching privatization of education in the name of so called “Public Private Partnership (PPP). Government is convinced that there is an urgent need for replacement of bureaucratic controls in education by professional regulations along with private-public partnership to ensure universal elementary education. Competition in tertiary and secondary education is also equally essential.

Under the move of PPP Government of India has made its intention to engage private sector in education. It mentioned in the Twelfth Five Year Plan documents; *“In the Twelfth Five Year Plan, possibilities will have to be explored for involving private sector more meaningfully to achieve the objective of expansion and quality improvement”*.

India is no exception to the world-wide trend of educational privatisation, the growth of private schools, and the rise in corporate involvement in public and private schools. Until the Nineties, some form of public schooling or schools run by charitable trusts and voluntary organisations were the norm. Today, India is an emerging market for global corporations like Pearson, international chains like Bridge International Academies, corporate foundations like Dell and the Bill and Melinda Gates Foundation and international consultants and venture capital firms encourage and invest in for-profit commercial ventures in the school sector especially targeted at low-income and working class communities that represents, for them, a vast untapped market.

In India, the decline of public education and the concomitant growth of private education can be traced to three main factors. First, the meagre education budget that does not match demand. India has the largest youth demographic in the world, with half the country’s population of 1.2 billion under the age of 25, but the education budget hovers at around 3.8 per cent of gross national product (GNP) (Government of India, 2016). Moreover, in 1968, the Indian state had committed to six per cent of GNP for its education budget, a target unfulfilled to this day (Tilak, 2009, 2006). A lack of political will to finance public education has legitimated the corporate sector “solution” to and involvement in education.

Second, in 1991, the Indian state launched far-reaching reforms to liberalise, deregulate, and privatise the public sector, including social sectors such as health and education (Nayyar, 2008; Venkatnarayanan, 2015). As a result, state governments, in ap and elsewhere, divested themselves from government schools, shrinking the size of the sector and adversely impacting quality. Studies show that “the government’s reduced priority toward providing sufficient resources to elementary education has indirectly increased the privatization of schools at elementary level” (Venkatnarayanan, 2015). Further, these reforms opened the door to closer integration with the global economy and expanded the service sector, especially in the information technology (IT) field that has intensified the demand for English language education. Government schools are required to teach in the native language of the student, especially at the primary level.

However, in a context of changed aspirations and declining quality, government schools are perceived as an impediment to success in the new economy (Lukose, 2009; Jeffrey et al., 2008; Faust and Nagar, 2001). These economic, social and political transformations of the last two decades have led to the proliferation of private (English-medium) schools in the country. People’s advocacy and pressure to fulfil international norms related to universal basic education led to the promulgation of the Right to Education (RtE) Act in 2010. However, the RtE Act permits private provision of education, albeit private providers are mandated to follow the same set of standards as laid down for public schools relating to, for instance, teacher qualifications, curricula, the teacher-pupil ratio, and prescribed norms for school facilities. In the wave of school privatisation sweeping across the country, inequalities have been exacerbated. Many different types of schools have emerged that cater to different income households.

Our concern:

Elementary Education being the state responsibility is being shifted to private players who are running schools for profit. We believe that creation of multiple strands of schooling for the fees paying rich and the poor, would amount to allowing a certain class of society monopolizing opportunities. This vision of equal opportunity is a universal

right recognized by multiple international treaties that India is signatory to, and cannot be seen as limited by the right of adults, political or business groups.

What should be done.

1. There should be wider involvement of people in the formation of model for the implementation of RTE.
2. There is provision for the state to enlarge the age group from 0 to 18 under 86 amendment of the constitution; there fir states should adopt sufficient measure to incorporate such group if it is needed (as it is needed in most of the states).
3. There is need of recruitment of permanent teacher with respected amount of remuneration, so that they could pay more interested in delivering proper education to the children.
4. Government should build more and more school at the easily accessible distance and do not let private group to perform the job what government should perform.
5. Create more and more awareness among the people to about the various provision of the act so that people could ensure the proper implementation of the act.
6. Provide financial assistance to the school management in order to make it more vibrant and well functional.
7. States government should make a state education committee with proper judicial power.
8. Stop any kind of privatization and commercialization. Do not allow any kind of PPP model in the basic education or at the elementary education level.
9. The new education policy should be made in line with commitments of SDG 4.
10. Government should adopt various funds generating mechanism such education cess in order to generate proper fund for the implementation of RTE, rather than allowing private sector to inter into this sector.

Roberto Franklin de Leão

President of Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE/Brasil and
International Education Global Vice-President

Challenges faced by public education in the context of the Universal Declaration of Human Rights



As it approaches its 70th anniversary, the Universal Declaration of Human Rights plays a fundamental role in the fight for the right to education around the world. Over time, however, socioeconomic realities in some countries have changed, and the objectives of the new millennium have gone beyond the 1948 declaration.

The reality of the 21st century requires international bodies, as well as states, to update their aims and methods in facing the contradictions that have been unveiled throughout the history of humanity. In other words, an update of the historic Universal Declaration could become an important instrument in the struggle to broaden rights in the current historical context.

According to the terms of the UN-UDHR, everybody has the right to education, which should be free and accessible to all, regardless of age, gender, and place of origin. But what kind of education should be offered to the people? Does it meet the needs of children, adolescents, youngsters, and adults? Such questions take us beyond the universalization of school enrollment – which is very important –, and highlights one fundamental aspect: the quality of the education we have and aspire to.

In that sense, the state should not only ensure education for all, but quality education for all – in which not only students, but also teachers and school staff, should be included. This is a path that cannot be treaded if the needs, suggestions, ideas, and criticism of those who experience schooling on a daily basis are not incorporated in proposals and projects for the reformulation of education, aimed at providing peace, social inclusion, and happiness for citizens.

Ethnic, racial, sexual, and gender issues must receive greater attention. There are still countries that adopt education models which are not only different for males and fe-

males, but which also prevent women, black and mixed-race people, gypsies, indigenous people, and other ethnic groups and creeds from gaining access to education. That is incompatible with the principle of inclusion in school and community life for everyone – individuals and diverse people – with their human rights and rights to sociocultural organization respected unconditionally.

One other global reality that is incompatible with the principles of the Universal Declaration of Human Rights is the approach to education as a commodity. This may be seen in numerous international reports, such as those of the World Trade Organization and the World Bank, which clash with the principle of the right to emancipating education as stated by the UDHR, and which benefit private, commercial interests. Thus, in addition to acknowledging education as a right, the reinforcement of the UDHR conception of school education as public, free, democratic, and secular is also necessary.

In Brazil in 2009, the Federal Constitution was amended to broaden compulsory regular education for all children and youngsters between 4 and 17 years of age, with aims to progressively broaden attendance for ages 0 to 3 in school nurseries, and the education of young and adult workers, which in Brazil represents a potential to attend to approximately 80 million people who have not finished intermediate education.

However, the ongoing coup against democracy that is taking place in the country also points towards increasingly uncertain times for education, with the above and other public policies suffering ideological and budgetary attacks under the neoliberal mantra. The projects that aim to implement the “Party-free School” (a true “gag law” for teaching) and the cap on public spending follow the same line of viewing schools as being inert. In fact, what they intend is the end of public education as it has been conceived – a place for broad thinking which discusses not only school curriculum subjects, but also the human being in its complete form – social, political, economic, cultural, sexual. There is no will to discuss school evasion, racial prejudice, gender violence, or economic inequality. And this does not favor the construction of strong, democratic schooling.

School democratization, with extensive participation of the local community in establishing the curriculum and in the choice of school directors, is a fundamental issue that makes a decisive contribution towards quality in education. Research by the Brazilian Ministry of Education show that those schools that prioritize the participation of their communities in administrative and pedagogical decisions, observing the role professionals play in education, achieve higher evaluation percentages in the Basic Education Development Index – one of the national school evaluation criteria.

Also not to be overlooked is that the right to education also implies the right to health, adequate nutrition, work, dignity, tolerance, and diversity. The Universal Declaration of Human Rights holds a holistic concept of human nature – we are free beings, socially capable of making shared decisions and contributing to the well-being of everyone. The school we aspire to cannot be different. Beyond the right to quality education, we have a duty to construct it.

Lastly, when considering education, we have to consider the education professionals – teachers, pedagogical support team, and school administration employees. The target of broadening universal access and improving quality in education also includes a guarantee that those professionals are valued.

By being valued, we do not refer to salaries only – although this is a core issue, since in most of the countries researched by the OECD, the average salary of teachers is well below that of other professionals who hold the same level of education, and in Brazil the difference is to the order of around 50%. But it is important that the UDHR incorporates, and that states implement, early and continued teacher training, democratic management of education, and per capita student investment that is compatible with the physical and pedagogical needs of the schools and student learning. Indeed, the un-

derstanding of such a broad, systemic dimension of education is important for countries to meet the needs of this millennium, to fight the countless inequalities surrounding schooling for different sociocultural, ethnic, and racial groups, and to prevent education from being treated as a commodity.

We believe that revisions to the UDHR along the lines of what has been proposed above, and anything that may be added to it, are fundamental for the broadening of the social struggle for public, free, democratic, secular, and quality education for every person, and will also allow for the advancement of social conquests all over the world, since education and human rights form a symbiosis and are essential for the development of nations and the fulfillment of people within their individuality and their social groups.

Roberto Franklin de Leão

Presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE/Brasil e
Vice-Presidente Mundial da Internacional da Educação – IE

Os desafios para a educação pública no contexto da Declaração Universal de Direitos Humanos – DUDH



Próxima de completar 70 anos, a Declaração Universal de Direitos Humanos cumpre papel fundamental na luta pelo direito à educação em todo mundo. Contudo, com o passar do tempo, as realidades socioeconômicas dos países mudaram, assim como os próprios objetivos do milênio foram além da declaração de 1948.

A realidade do século XXI exige dos organismos internacionais, bem como dos Estados, uma atualização de suas metas e enfrentamento de contradições desnudadas ao longo da história da humanidade. Ou seja, uma atualização desta histórica Declaração Universal poderia tornar-se importante instrumento de luta para a ampliação de direitos no atual contexto histórico.

Na acepção da DUDH-ONU todos têm direito à educação, e esta deverá ser gratuita e acessível a todos, não importando a idade, o gênero e o local de origem. Mas que educação deve ser oferecida aos povos? Ela atende aos anseios de crianças, adolescentes, jovens e adultos? Esses questionamentos nos levam para além da universalização das matrículas – algo muito importante –, colocando em destaque um aspecto fundamental: a qualidade da educação que temos e queremos.

Neste sentido, o Estado deve garantir não apenas educação para todos, mas educação de qualidade para todos e todas – e aqui devemos incluir não apenas os estudantes, mas também professores e servidores escolares. Esse é um caminho que não poderá ser trilhado sem que os anseios, sugestões, críticas e ideias de quem vive a escola, cotidianamente, sejam incorporados nas propostas e projetos de reformulação da educação voltada para a paz, a inclusão social e a felicidade dos cidadãos.

Em todos os países as questões étnicas, raciais, sexuais e de gênero devem ser vistas com mais atenção. Ainda há países que adotam não só dois tipos de educação, diferenciando

homens e mulheres, como impedem mulheres, negros, ciganos, índios, mestiços, entre outras etnias ou devotos de determinados credos, de terem acesso à educação. E isso é incompatível com a perspectiva de inclusão de todos na escola e na vida em comunidade, à luz do respeito aos direitos humanos e de organização sociocultural dos indivíduos e dos diferentes povos.

Outra realidade mundial incompatível com os princípios da Declaração Universal de Direitos Humanos é o tratamento da educação como mercadoria. Trata-se de orientação de muitos documentos internacionais, como da Organização Mundial do Comércio e do Banco Mundial, que colide com a perspectiva do direito de uma educação emancipatória, expresso na DUDH, em benefício de interesses privados e mercadológicos. Por isso, além do reconhecimento da educação como direito, também é necessário fortalecer na DUDH as concepções pública, gratuita, democrática e laica da educação escolar.

No Brasil, em 2009, a Constituição Federal foi alterada para ampliar a obrigatoriedade do ensino regular para todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos, devendo ser ampliado progressivamente o atendimento de 0 a 3 anos em creches escolares e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, que no Brasil possui potencial para atendimento de aproximadamente 80 milhões de pessoas que não concluíram o ensino médio.

Contudo, o golpe contra a democracia em curso no país aponta para tempos cada vez mais obscuros também para a educação, pois essa política pública, ao lado de outras, tem sofrido ataques não apenas ideológicos, mas de ordem orçamentária à luz dos mantras neoliberais. Os projetos que visam implementar a “Escola sem Partido” (verdadeira lei da mordaca para o magistério) e o teto para os gastos públicos são da mesma linha que veem a escola como algo inerte. Na verdade, o que pretendem é o fim da educação pública como foi concebida – um lugar de pensamento amplo, que discute não apenas as matérias do currículo escolar, mas o ser humano por completo – social, político, econômico, cultural, sexual. Não querem discutir evasão escolar, o preconceito racial, a violência de gênero, a desigualdade econômica. E isso em nada contribui para a construção de uma escola forte e democrática.

A democratização da escola, com ampla participação da comunidade local na definição do currículo e na escolha de dirigentes escolares é uma questão fundamental e que contribui decisivamente para a qualidade da educação. Pesquisas do Ministério da Educação do Brasil mostram que as escolas que priorizam a participação de sua comunidade nas decisões administrativas e pedagógicas, respeitando o papel dos profissionais da educação, possuem melhores percentuais de avaliação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – um dos critérios de avaliação nacional das escolas.

Também não se pode ignorar que o direito à educação implica no direito à saúde, à alimentação adequada, ao trabalho, à dignidade, à tolerância e à diversidade. A Declaração Universal dos Direitos Humanos tem um conceito holístico da natureza humana – somos seres livres, socialmente capazes de tomar decisões compartilhadas e de contribuir para o bem-estar de todos. Na escola que queremos não pode ser diferente. Mais do que o direito a uma educação de qualidade, temos o dever de construí-la.

Por fim, quando pensamos em educação temos que pensar nos profissionais da educação – professores, equipe de suporte pedagógico e funcionários administrativos escolares. As metas para ampliação do acesso universal e melhoria da qualidade da educação passam pela garantia da valorização desses profissionais.

Quando falamos em valorização, não nos referimos apenas a salários – embora essa seja uma questão crucial, uma vez que na maior parte dos países pesquisados pela OCDE a média salarial do magistério é bem mais baixa que a dos demais profissionais com mesmo nível de escolaridade, sendo que no Brasil a diferença é da ordem de 50%. Mas é importante a DUDH incorporar e os Estados implementarem políticas de formação inicial e continuada dos educadores, a gestão democrática na educação, a necessidade

de investimento per capita por estudante compatível com as necessidades físicas e pedagógicas das escolas e de aprendizagem estudantil. E compreender essa dimensão ampla e sistêmica da educação é importante para os países atingirem as metas do milênio, combaterem as inúmeras desigualdades em torno da escolarização dos diferentes grupos socioculturais e étnicorraciais e impedirem que a educação seja tratada como mercadoria.

Acreditamos que revisões na DUDH, na linha acima proposta, entre outras que possam se somar a ela, são fundamentais para ampliar a luta social pela educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade para todos e todas, ao mesmo tempo que propiciará avançar em conquistas sociais ao redor do mundo, pois a educação e os direitos humanos formam uma simbiose e são imprescindíveis para o desenvolvimento das nações e para a realização das pessoas em suas individualidades e em seus grupos sociais.

Prof. Dr. Michael Winkler
 Koordinationsleitung des Symposiums
 "Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung - 2018"

Das Menschenrecht auf Bildung – Erweiterungen



Vielleicht haben wir eine Chance. Eine kleine, aber doch eine, die Hoffnung gibt, für ganze Gesellschaften, Länder und Regionen, Gruppen und Gemeinschaften, vor allem für jede Einzelne, für jeden Einzelnen.

Diese Chance heißt Bildung. Bildung meint dabei vieles: Lernen und Lehren, Wissen und Können. Schule. Gemeinsam mit anderen die Welt verstehen, andere Menschen verstehen, sich selbst verstehen. Die Fähigkeit, gemeinsam mit anderen diese Welt zu gestalten. Gemeinsamkeit zu finden und zu entwickeln, wo bislang Kontroverse herrschte. Bildung kann zu Frieden führen, weil Bildung ermöglicht, das Leben der Anderen als eine Möglichkeit zu erkennen, Leben zu führen.

Um diese Chance muss es gehen. In einer Welt, die von Krieg, Not, Vertreibung und Flucht, von Streit und Ausgrenzung gekennzeichnet ist. In einer Welt, die ihre Schönheit verliert, weil sie zerstört wird.

Um diese Chance muss es gehen in einer Welt, in der 60 Millionen Kinder keine Schule besuchen können, in der Erwachsene blind füreinander, unwissend sind, aber auch nicht fühlen, wie Lernen, Wissen, wie Denken und Fühlen zu einem guten Leben mit anderen führen können.

Deshalb muss neu über Bildung nachgedacht werden, radikaler und konsequenter, als dies bisher geschah. Die Vereinten Nationen haben das Recht auf Bildung in der Charta der Menschenrechte festgehalten und zur Verpflichtung erklärt – für die Regierungen, für die Zivilgesellschaft, für die Einzelnen. Es trifft zu, dass es nicht verwirklicht ist. Alles muss getan werden, es durchzusetzen.

Aber das reicht nicht mehr. Die Weltlage hat sich so zugespitzt, dass das Recht auf Bildung erweitert werden muss. Es könnte sein, dass Bildung zu dem Weltrecht schlechthin

werden muss: Zu einem Kern des menschlichen Selbstverständnisses. Überall und zu jeder Zeit.

Darüber muss gemeinsam gesprochen werden, das muss im gemeinsamen Handeln geschehen – besonnen und auf einander hörend und zugehend.

Dazu laden wir ein – eine Initiative, die schon vielfältig getragen wird, die weltweit schon ein Echo hervorgerufen hat, gar nicht verhaltend, sondern zustimmend. Das sollte übrigens Mut machen.

Es geht um ein gemeinsames Gespräch, um einen gemeinsamen Denkprozess. An seinem Ende sollte der Versuch stehen, die Weltgemeinschaft, die Vereinten Nationen zu bewegen, das Menschenrecht auf Bildung zu erweitern. Was könnten die Themen eines solchen gemeinsamen Denkprozesses werden? Zunächst: Vorab ist nichts festgelegt. Wir können und wollen nur erste Vorschläge machen:

Vielleicht muss am Anfang eine kritische Vergewisserung darüber stehen, was Bildung gegenwärtig auszeichnet. In vielen Ländern und Gesellschaften ist sie nicht organisiert und wird vom Staat nicht einmal in einem Mindestmaß gesichert. Aber das heißt nicht, dass die Menschen nicht selbst für ihre eigene Bildung und die ihrer Kinder sorgen. Das könnte also eine erste wichtige Information sein, die auch festzuhalten ist: Bildung findet statt, man kann und muss Menschen in ihren Anstrengungen unterstützen. In anderen Ländern wiederum lässt sich beobachten, dass und wie auch die staatlichen Bildungsanstrengungen zunehmend unter die Imperative gestellt werden, die von Unternehmen an die Bildungsinstitutionen gerichtet werden. Es ist nicht falsch, wenn Menschen ausgebildet werden, um in Betrieben und Unternehmen erfolgreich tätig zu werden. Aber muss Bildung nicht weiter gedacht und gefasst werden, im kritischen Blick auf eine gefährdete Welt, in der Sorge um jeden einzelnen Menschen?

Der Blick auf die Welt, auf die natürliche, die soziale und kulturelle, auf die Welt auch der Produktion von Gütern. Dürfen wir jemals die Augen verschließen? Sinnvoll scheint, das Menschenrecht auf Bildung so zu erweitern, dass es lebenslange Bildung sichert. Berufsbildung und Weiterbildung müssen möglich sein; sie sind als Recht zu fassen. Ebenso wie allen Menschen möglich sein muss, eine Sprache, ihre Sprache so zu erwerben, dass sie sich auf allen Ebenen des sozialen Lebens erfolgreich verständigen können. Bildung geht immer damit einher, die Erfahrung zu machen, mit dem eigenen Können das Leben selbst gestalten zu können und Wirkungen im nahen wie im fernerem Umfeld zu erreichen. Bildung ist mithin ein individuelles wie ein soziales Geschehen – und in beiderlei Hinsicht muss es Garantien dafür geben, sich bilden zu können.

Sind das alles vergebliche Hoffnungen? Vielleicht sind es die falschen Erwartungen – darüber müssen und können wir uns verständigen.

Unsere Initiative gibt dafür einen Anstoß – der Ausgang ist offen. Und doch: vielleicht geht es um das Überleben der Menschheit.

Prof. Dr. Michael Winkler

Projektleitung

"Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung - 2018"

Bekanntmachung des Projekts Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung



Ein klein wenig feierlich darf und soll der Ton nun doch sein: Es ist mir eine Freude, heute, jetzt und hier ganz offiziell das Projekt bekannt zu machen, das wir heute mit einer ersten Tagung auf den Weg gebracht haben – und wenn ich das so recht sehe: eigentlich erfolgreich, in einer guten Atmosphäre eines gemeinsamen Gesprächs.

Das Projekt trägt also den Namen „Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung“; Aufgabe und Ziel ist es, das geltende Menschenrecht auf Bildung zumindest weiter auszubuchstabieren, für dieses neue Dimensionen zu erfassen und festzuhalten, am Ende eben auch die Instanzen zu einer solchen Erweiterung zu bewegen, die dafür zuständig sind.

Ja, wir sind ein bisserl großenwahnsinnig, tollkühn: Wir wollen nämlich die Vereinten Nationen dazu bewegen, in welcher Weise auch immer, eine solche Erweiterung des Menschenrechts zumindest in Erwägung zu ziehen. Das kann unterschiedlich geschehen, in einer erklärenden und kommentierenden Form des geltenden Menschenrechts auf Bildung, in einer Konvention, vielleicht tatsächlich in Änderungen des Wortlauts. Das wäre Plan A.

Und der Plan B? Der Plan B lautet, dass wir alle gemeinsam möglichst viele bewegen, die Frage nach dem Menschenrecht auf Bildung und nach seiner Erweiterung zu diskutieren, um auf diese Weise inhaltlich und in der Sache das Bewusstsein dafür zu schärfen, dass und wie Bildung in der Tat nicht bloß ein Schlüsselthema ist, sondern die menschheitliche Aufgabe und Verpflichtung schlechthin darstellt.

Plan a und Plan B eint dabei eine, die vielleicht entscheidende Absicht: es geht darum, eine Debatte zu führen, sowohl über die grundlegende Bedeutung der Menschenrechte, wie ganz besonders über das der Bildung, über das human right on education. Ist das nötig? Ja, aus vielen Gründen sogar: Menschenrechte sind nicht selbstverständlich, weder als gesatztes und geschriebenes Recht, wie es sich in den Verfassungen vieler Staaten findet, noch als Praxis – übrigens sowohl des staatlichen Handelns, der Politik und der

wie insbesondere auf allen Ebenen des menschlichen Lebens, Fühlens, Denkens und Handelns. Die Menschenrechte müssen immer wieder aufgegriffen, wiederholt, ja, gedanklich und praktisch eingeübt werden; sie müssen diskutiert werden im Blick auf die Lebensverhältnisse allzumal in ihren Veränderungen. Menschenrechte müssen im Gespräch bleiben, sie müssen Teil unserer Gedankenwelt und unseres Redens sein; Menschenrechte brauchen eine lebendige und praktische Präsenz.

Denn die größte Gefahr für die Menschenrechte besteht wohl darin, dass sie für selbstverständlich gehalten werden und damit in Vergessenheit geraten – auch und ganz besonders in den Gesellschaften und Staaten, in welchen die Meinung vorherrscht, die Menschenrechte seien doch gewahrt, in jedem Augenblick, durch die Institutionen der Politik, Rechtspflege und Verwaltung. Nein: das ist ganz und gar nicht sicher, die politischen Auseinandersetzungen können schnell zur Missachtung der Menschenrechte führen, wenn Machtverhältnisse gefährdet erscheinen – vielleicht, weil historisch eine Situation eingetreten ist, die man so nicht kannte und die durcheinander wirbelt, was vertraut schien. Die Menschenrechte müssen immer wieder aufgegriffen, wiederholt, ja, gedanklich und praktisch eingeübt werden – und zwar von uns allen.

Die zweite, nicht minder große Gefahr für die Menschenrechte, für alle Menschenrechte besteht dort und dann, wenn Menschen, wenn große Gruppen oder gar ganze Gesellschaften beginnen, aus welchen Gründen auch immer, andere Menschen zu kategorisieren, auszugrenzen, mehr noch: wenn sich ein Ton der Härte und Kälte breitmacht, wenn entsteht, was als moralische Blindheit bezeichnet wird. Es gibt weltweit deutliche Anzeichen dafür, dass das eben passiert: In den sozialen Medien machen sich Hassparolen breit, in nahezu allen europäischen Gesellschaften erstarken Gruppen, die zwischen denen hier, zwischen dem Wir und den Anderen unterscheiden, Menschen als fremd demarkieren, ihnen die grundlegende Bestimmung des Menschen absprechen. Da wird schnell verfügt, ohne auch nur die geringste Bemühung um ein Kennenlernen und die Entdeckung der Gemeinsamkeit. Dabei sind Gemeinsamkeiten viel größer als all die Unterschiede, die uns angeblich auf- und einfallen – übrigens gerade dort, wo es um Bildung geht. In der Forschung wird jedenfalls von Tendenzen des „othering“ gesprochen, von Tendenzen, Menschen als die Anderen, als die Fremden abzutun und abzugrenzen. Wie machtvoll solche Tendenzen gegenwärtig sind, merkt man übrigens noch daran, dass und wie jene betroffen sind, die doch schon lange in den Gesellschaften sind, schon lange in diesen leben.

Es gibt endlich noch eine dritte Gefahr: Sie zeigt sich darin, dass Menschen meinen, es gäbe zuständige Organe für die Wahrung der Menschenrechte: Das sollen doch die Politiker machen! Da sind doch die Gerichte zuständig! Oder neuerdings: Das kann doch die Soziale Arbeit machen, die sich doch inzwischen als Menschenrechtsprofession profiliert! Desengagement kann man diese Tendenz nennen, die nicht bloß mit Gedankenlosigkeit zu tun hat, sondern manchmal auch mit einer Müdigkeit, die in Gesellschaften sich breit macht, die von ihren Bürgern ständig Verantwortung abverlangen; man kann nicht ausschließen, dass die modernen Gesellschaften der Gegenwart mit ihren zwei Entwicklungen hin zur Individualisierung einerseits, hin zur Spezialisierung ihrer Systeme andererseits hochgradig gefährlich sich auf die Menschenrechte auswirken. Wir sind hier als Individuen gefordert für das Ganze – und können uns nicht auf Experten verlassen.

Nein, ganz und gar nicht: es gibt eigentlich keine Spezialisten für die Menschenrechte, auf die man die Beschäftigung mit diesen abschieben, auf die man sich dann beufen kann. So nach dem Motto: Die werden es schon richten. Es gibt gewiss Expertinnen und Experten – die vielleicht sogar sagen, dass unser Projekt vergebens sei. Aber das entlässt niemanden aus der Verantwortung. Wir alle, jede und jeder von uns muss sich mit der Frage nach den Menschenrechten befassen, mit ihren Forderungen, mit einer Lebenspraxis, die diesen Rechten genügen muss. Wir selbst sind die Expertinnen und Experten – wir sind verpflichtet. Eben auch in den Bereichen, die uns besonders am Herzen liegen – nämlich in dem Bereich der Bildung, der Erziehung und des Unterrichts.

Benötigt wird für dieses Projekt deshalb ein breites Bündnis, in allen Ländern und Gesellschaften, die sich auf die Debatte einlassen. Also NGOs weltweit, Bildungs- und Lehrgewerkschaften, Vereinigungen und Verbände von Studierenden und Schülern, Universitäten selbstverständlich, die zuständigen Ministerien – und endlich und eigentlich: jede und jeder, die oder der in Handlungsfelder unterwegs ist, die mit Bildung zu tun hat, die oder der über Bildung nachdenkt, pädagogisch aktiv ist, in Praxis und Theorie. Alle sollen Ideen entwickeln, wie eine solche Erweiterung aussehen kann oder muss – und eingeladen sind auch alle, die Vorbehalte haben. Die Lage ist ja keineswegs eindeutig – es kann sein, dass zu allererst daran zu arbeiten ist, das geltende, von den Vereinten Nationen festgesetzte Menschenrecht überall, für jede und jeden zu realisieren.

Zwei Jahre soll dieses Projekt in Anspruch nehmen, von dieser Auftakttagung bis ins Jahr 2018. Wenigstens eine weitere Tagung ist für das nächste Jahr geplant – es wird gewiss nicht dabei bleiben, weil schließlich alle aufgefordert sind, Ideen und Anregungen zu sammeln, Vorschläge und Einsprüche. Das Projekt wird organisiert – eigentlich wiederum von allen Beteiligten. Das hat schon etwas mit grass roots zu tun. Aber helfen sollen dabei zwei, ebenfalls eher lockere Gremien, nämlich eine Koordinierungsstelle und ein wissenschaftlicher Beirat. Hier wie dort geht es darum, die möglichen Ideen zu sammeln, gar nicht zu bewerten, wohl aber gedanklich zu übersetzen und so zu verbinden, dass dann doch ein vortragsfähiges Konzept entsteht.

Aus der Tagung im Frühjahr des nächsten Jahres soll und wird dann eine Publikation entstehen, mit einem ersten Katalog, mit Debattenbeiträgen, vielleicht auch schon mit Reaktionen aus Öffentlichkeit und Politik. Und vielleicht gelingt es dann, im zweiten Jahr des Projekts eine Abstimmung unter den Beteiligten durchzuführen, um einen gemeinsamen Katalog zu erstellen – möglicherweise zum Vortrag in den nationalen politischen Gremien, dann auf höherer Ebene.

Selbstverständlich weiß ich, wissen wir alle, dass solche Prozesse nicht in zwei Jahren erfolgreich zu Ende zu bringen sind. Wer die Geschichte der UN-Konventionen ein wenig nur verfolgt hat, rechnet tatsächlich mit Jahrzehnten – zumal die Zeiten keineswegs einfacher geworden sind, wie sehr heute die Kommunikation sozusagen in real time erfolgt. Wahrscheinlich erschwert das die Sache sogar. Aber noch einmal, unter Nutzung eines ein wenig platten Spruches: es könnte durchaus der Fall sein, dass der Weg das Ziel ist. Aber das sollte uns gar nicht davon abhalten, diesen Weg zu beschreiten, ihn zu gehen. Man kann ja nie ausschließen, dass man doch ankommt.

Alexandra A. Ftouli – Vicky Tsefala

SYRIZA-JUGEND

Bildung für alle!



Das öffentliche Bildungssystem in Griechenland wird sehr stark von der ökonomischen Krise, die wir erleben, beeinträchtigt. Allerdings versteckt sich hinter dem Vorwand der Krise ein ideologischer Konflikt zwischen zwei stark entgegengesetzten politischen Konzepten und Optionen im Bereich der Bildung und des gewährleisteten Wissens. Auf der einen Seite das Konzept derer, die die Bildung als ein Privileg ansehen und demzufolge ein Bildungssystem entwerfen wollen, das nur für wenige Auserwählte verfügbar sein wird und andererseits der Plan derer, die die Bildung als das Recht aller Bürger ansehen und ein Bildungssystem planen, indem immer größere Teile der Bevölkerung über den Zugang verfügen. Für uns steht fest: Bildung ist das Recht aller Menschen und wir kämpfen für die Verbesserung ihrer Strukturen heute.

In Griechenland wird die Bildung laut Artikel 16 der Verfassung als öffentliches und freies Gut für alle Bürger angesehen. Die Realität aber sieht ganz anders aus, denn die Bürger werden mit einer teureren öffentlichen Bildung konfrontiert. Was die Sekundarstufe betrifft werden in öffentlichen Schulen sowohl der Abschluss als auch die Infrastruktur heruntergestuft. Wir, als SYRIZA Jugend streben eine umfassende öffentliche Schule an, indem das notwendige Wissen und die notwendigen Fähigkeiten für alle Schüler gewährleistet werden. Jede Nachhilfe sollte im Rahmen zusätzlicher Förderung von Lehrern an öffentlichen Schulen geleistet werden. Was Schüler mit Behinderungen oder mit Schulschwierigkeiten betrifft müssen Sonderschulen so gefördert werden wie die normalen Schulen, sodass die Kinder wirklich die gleichen Chancen auf Bildung haben. Grundsätzlich vertreten wir den Standpunkt, dass alle Klassenbeschränkungen in der Bildung aufgehoben werden müssen, die Schülerinnen und Schüler unterer sozialen Schichten ausschließen. Das Modell der Sekundarstufe das wir fordern beinhaltet gleichberechtigten Zugang zu qualitativer Bildung. Im Gegensatz zu einem Modell, dass es „gute“ Bildung nur für Reiche gibt, wobei die unteren sozialen Schichten nur geringen Zugang zu der Bildung haben, die ihnen nur eine Arbeit lehrt fordern wir Bildung frei von Klassen- und sonstigen Einschränkungen. Das sollte wohl in allen Schulen als auch in allen Bildungsstufen vertreten werden. Gegen die Förderung der Exzellenz der „Wenigen“ wollen wir die „Exzellenz“ der Vielen und dass alle für die Gesellschaft nützlich werden.

Was die Hochschulbildung betrifft, finden wir, dass die ersten direkten Maßnahmen zwei Dinge im Vordergrund stellen müssen: die Unterstützung des öffentlichen und demokratischen Charakters und die soziale Zweckmäßigkeit des Wissens. Die Universität, hat die letzten Jahre ihre soziale und politische Rolle vergessen. Es kann unserer Meinung nach keine politische und soziale Rolle ohne öffentliche Aufsicht und staatliche Finanzierung geben. So verlangen wir dass alle privaten Unternehmen aus den Universitäten entfernt werden, die Erhöhung der öffentlichen Finanzierung für den Bedarf der Universitäten aber auch für die Fürsorge der Studenten, für die Verwertung der Infrastruktur zu Gunsten der Studenten (z.B. Druckereien der Universität, kulturelle Vereine usw.), das Streichen der Studiengebühren in den Master Studiengängen und die gemeinsame Verwaltung und Abschaffung aller Aufsichtsorgane und Eingriffe außerschulischer Faktoren. Zusätzlich fordern wir Wissen, das dem sozialen Bedarf dient. Aber auch Wissen, das den produktiven und sozialen Wiederaufbau verwerten kann, Forschung die sich in die gleiche Richtung bewegt. Die Folge der momentanen Situation ist z.B. dass junge Wissenschaftler auf der Suche nach besseren akademischen Aussichten auswandern. Unsere Aufgabe ist es den Charakter der Universität als Wissensproduktion wiederherzustellen. Die Universität soll als Einrichtung die zum sozialen Wandel beitragen soll mit innovativen Vorschlägen und Lösungen für die Produktion und die Wirtschaft.

Da wir gerade von Hochschulbildung reden sollten wir unsere grundsätzliche Forderung auf allgemeine Hochschulbildung und Forschung nicht vergessen. Das heißt, die Abschaffung der Unterscheidung zwischen Universität und technischen Hochschulen und die Neugestaltung der akademischen Charta, den Universitätsabteilungen usw. auf der Basis des wissenschaftlichen Gebietes und nicht auf der Basis der Unterscheidung zwischen wissenschaftlichen und technischen Wissens. Auf weitere empfinden wir die Forderung der Zusammenarbeit zwischen Forschungsinstituten und Universitäten als sehr wichtig. Die Ergebnisse dieser Forschungen sollen öffentlich und daher auch gesellschaftlich nützlich gemacht werden damit keine ausserschulischen Institution wie z.B. private Initiativen sie zu ihren Gunsten verwenden.

Zu guter Letzt, kommen wir zum Thema der religiösen Minderheiten, Roma und den Flüchtlingen (im letzten Jahr) in Griechenland ist es wichtiger denn je, dass sie Zugang zu einer gleichwertigen Ausbildung haben. Es ist also wichtig, dass Klassen gegründet werden, die dafür verantwortlich sind, dass diese Kinder in die griechische Gesellschaft integriert werden und ihnen somit das notwendige Wissen vergleichbar zum vollwertigen Bürger gegeben wird. Zusätzlich muss diesen Kindern auch die Möglichkeit gegeben werden ihre Muttersprache und ihren kulturellen Hintergrund zu erlernen. Der erste Schritt in die Richtung war die Einführung der Flüchtlingskinder in die Primär- und Sekundarstufe. Wir kämpfen weiter dafür dass dies überall wo es Flüchtlingscamps, Minderheiten oder andere benachteiligten soziale Gruppen im Land gibt, eingeführt wird.

Die Jugend von SYRIZA unterstützt den Versuch, den Politechnik gestartet hat und weltweit den Dialog zur Erweiterung des Rechtes auf Bildung eröffnet hat. Für uns in Griechenland ist der Kampf für Bildung ein Kampf der heute gewonnen werden muss außerhalb des Rahmens der Haushaltsüberwachung und des Memorandum. Es ist ein hauptsächlich ideologischer Kampf, es ist der Kampf unserer Generation.

Ram Pal Singh*

President of All India Primary Teachers' Federation

Quality Education in India – Need for



Over the period, there has been quantitative expansion of education. The number of primary and upper primary schools in the country has increased manifold. Barring a few very remote and inaccessible areas, there is a primary and upper primary school within a radius of one km and three kilometres respectively from the residence of a child. As such access to education has increased substantially. As a result, net enrolment ratio in class-I has reached 90 per cent. Eighty per cent of those who seek admission class-I complete primary education and the remaining 20% dropout on the way. Of those who complete primary education, some of them hardly acquire requisite knowledge and skills.

UNESCO Global Monitoring Report 2012-13 highlights that in India, even after completing four years of school, 90% of children from poorer households remain illiterate. And this also holds true for around 30% of kids from poorer homes despite five to six years of schooling. Besides, the report highlights that despite phenomenal progress in increasing access, most EFA goals are likely to be missed by 2015.

What is Quality of Education?

Quality of education is difficult to define. It is open to change. Further meaning of quality is different in different contexts and from time to time. The question arises to what are the indicators of quality of education. The National University of Educational Planning and Administration has designed Education Development Index. It highlights there are 21 indicators of quality. Of these, five relate to access, four to infrastructure facilities, five about teachers and the remaining nine are outcomes related. Most of the educational thinkers express that quality in educational programmes is best reflected in the learning achievement of students. An eminent scholar expresses that since in education shaping of the personality of an individual takes place, the quality of education should be determined by the kind of human it produces.

The increasing presence of private schools in the country has affected the concept of quality. Presently the main indicator in judging the quality is students' performance in the public examinations. The performance in examinations has become the most crucial indicator for the parents. The obvious reason for this is admission to institutions of higher learning say engineering, medical colleges, etc. depends on that. In the present day competitive Indian society, the idea of excellence rather than general excellence has become dominant. Consequently, in assessing government schools as well, learning ac-

achievement of students has become the only indicator. Further the transition from traditionalism to industrialism, the criterion of achievement has superseded other criteria. However, aim of education is all round development of a human being. This means education should shape an individual who besides acquiring requisite knowledge and skills, internalises human and social values cherished by the Indian society. But in the present times, this aim of education is not being pursued.

Factors Contributing to Quality of Education

Conducive learning environment in government run schools is highly essential for effective learning to take place. All of you know that presently Government schools particularly primary and upper primary schools are ailing from inadequate infrastructure, shortage of teaching workforce, non-availability of electricity connection, etc. Schools in Dalit basties are even more deficient in terms of facilities for the more vulnerable groups. Further, there is lack of equity. The weaker is the group, the more neglected is its education. Unfortunately the present system rather removing inequalities is further increasing the gap between education of children belonging to rich families and education of children from the disadvantaged groups of society.

Quality Teachers

The second most important factor contributing to quality education is quality of teachers. Presently teachers being turned out by the colleges of education both at the elementary and secondary level particularly in the private sector are turning out ill-equipped teachers. Further there are more than half a million para-teachers in the system. Of these, more than 50% are professionally untrained. The situation is eroding the quality of education in the country.

Pre-service and In-service Teacher Education Curriculum

Pre-service education curriculum is hardly suitable for preparing teachers who are preparing students for 21st Century. No training is provided to them develop requisite thinking skills in their students which is highly essential for a 21st Century citizen. Similarly in-service education of teachers is not need based. Hardly any empirical study is conducted to assess the needs of teachers in teaching at different levels and in different contexts – rural, tribal and extreme remote areas. Both these curricula need to be overhauled to render them to suit the present day needs of students as well as society.

School Curricula at Different Levels

The NCERT developed national curriculum framework in 2005. Over the years there has been explosion of knowledge both in the physical and the social sciences. The curriculum also needs overhauling to prepare students suitable for 21st Century. Therefore, there should be paradigm shift in the objectives of education. Instead of teaching content and testing it, the emphasis needs to be laid on developing thinking skills among pupils.

This is a platform of joint forum of all the three teachers' organisations – AIPTE, AIFTO and AISTF. We all of us must make untiring endeavours to improve the quality of education by pressuring the government to strengthen infrastructure teaching workforce, pre-service and in-service teacher education. We should also urge our members to adhere to Code of Professional Ethics and teach their students with a sense of dedication and commitment. Teaching is a profession which needs head and heart. So teachers should use both of them in their teaching learning process.

* **President**, All India Primary Teachers' Federation
Executive Board Member, Education International
Executive Board Member, Education International Asia Pacific Region
General Secretary, National Coalition for Education

Gareth Young

NASUWT – The Teachers' Union, UK

Thoughts and Recommendations on Extending Education Rights in the UN Declaration of Human Rights



In 2013, the NASUWT adopted a ground-breaking report, *Maintaining World Class Schools*¹, articulating a vision of education and schools rooted in public service values and ethos.

The Report argued for future governments to commit to ensuring the centrality of public education in their plans to secure the future long-term health of our economy and our society. In essence, the Report stated that education is an essential plank of society and economy and as well as being an individual human right, education is a public good, without which no society can flourish and progress.

Key sources for the NASUWT's Report were the principles established within key international interventions and regulations relating to education. Particularly:

The 1948 Universal Declaration of Human Rights;
The 1966 International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights; and
The 1989 UN Convention on the Rights of the Child.

The Report called on all governments to commit, without equivocation, to these international standards because the NASUWT believed, and continues to believe, that they are central to the development of an understanding of what an education system is for and how education should be delivered within a national and international context. It is with this perspective that this article is written.

As the first major international treaty on human rights, and as one that is about human rights in general rather than education or children specifically, the Universal Declaration of Human Rights inevitably states the least about education.

However, because of its primary role, grounded as it is in the principle of establishing rights that all humans are entitled to no matter who they are, the importance of this document cannot be overlooked.

Article 26, the article that specifically deals with education, containing just 115 words in the English language, outlines themes that are as important today as they were in the immediate post-Second World War period.

Firstly, it establishes as a basic premise that all human beings have the right to education.

Therefore, the Universal Declaration of Human Rights, emphasises from the outset that education is not a mere add on or a prize to be won from the state but that it is an inalienable right, as true as the right to air and water itself.

Furthermore, in Article 26 (1) it states that education, at elementary and fundamental levels, should be free to those who use it, notwithstanding the fact that ultimately all provision from governments is paid for from taxation, emphasising the importance of the principle that a child's familial or household wealth should not affect their ability to have an access to education.

Article 26 (2) articulates what education is for, by giving life to a basic philosophy of education, and particularly emphasising that it should promote tolerance and peace and that principles of equality are at the core of the provision .

This affirmation of education as being available to all, no matter what their walk of life or background demonstrates the thinking at the time that the declaration was drafted, that the key to the provision of services was to ensure their universality, and that accessibility was a critical aspect.

The establishment of the universality of provision is critical in a context where so many children, girls in particular, are still denied access to education. The simplicity of the message is of paramount import.

However, it is clearly the case that the declaration is basic in its intent and is no longer as applicable as it once was to the context of the modern world.

The Declaration could be seen in conjunction with the other documents as stated at the beginning of this article, as being of one piece, but there is a strong argument to suggest that there is a strong case for updating the principle declaration to take account of world as it is now.

As a consequence, an updated Declaration would do more to explicitly tease out what is meant by everyone 'having the right to education' and a more significant statement of how equality should be achieved rather than the current statements surrounding tolerance, understanding and friendship.

This is particularly important in relation to the current statements that 'technical and professional education should be made generally available' and that 'higher education should be accessible to all, equally and on merit'. There is a critical difference between giving access and developing structures that genuinely enable all to attend.

Additionally, an updated Declaration would have greater clarity about the importance of education at all levels, both for the individuals themselves but also for the greater good. It would, therefore, establish that there should be an aspiration, at least, for children and young people to be able to receive education, free at the point of use, at all levels, dependent on ability. It may, also, establish the importance of life-long learning, recognising that education is not just for children and young people but is essential to all within a society.

When considering the current text of Article 26(3), which promotes the notion of parental choice in education, it is clear that the choice should be genuine, open and free from marketisation or misinformation. In a context where parents can choose, all schools should be enabled to be the best that they can be, and that this should be the primary way of raising and maintaining standards, rather than a system of competition in which winners and losers are created.

Finally, an updated Declaration would establish that education is about more than just allowing access to schooling and that in order to allow for the development of the cultural and social capital that would ensure the continuation of genuine equality of access after education, provision must be made for access to libraries, museums, theatres and other experiences that means that all are able to navigate necessary cultural norms, and allow them to navigate and challenge these where needed.

Consequently, a strong case is made for the updating of the Universal Declaration of Human Rights, to take account of the issues addressed in this article. There is a question, however, about whether now would be the most prudent time to unpick the Declaration.

Given the geopolitical uncertainties of the time, and the attempts by some to increase privatisation and commercialisation in education, a revisiting of the Declaration may lead to some governments attempting to unpick what we already have, leaving behind a declaration or series of statements that are either worse than before or that are less equivocal in what states must provide.

Organisations that seek therefore to address the shortcomings of the current Declaration must therefore consider carefully before embarking on conversations about change, as the outcomes could undermine the fine principles that are currently supported on a global basis.

¹ NASUWT (2013), Maintaining World Class Schools, Birmingham, UK.

Thoughts and Recommendations on Extending Education Rights in the UN Declaration of Human Rights



Under the South African Higher Education system, the Student Representative Council is the highest representative statutory body in a university, as recognised by the Department of Higher Education. Wits University has a long standing history of strong, innovative and responsible leadership. During apartheid, the Black Student Society (BSS) at Wits University played an integral role in fighting against the apartheid regime. The BSS was a parallel body to the SRC during the apartheid regime which sought to forward the agenda of black students as the SRC of the time was seen to fail in this regard. Over time, the SRC became a more inclusive structure and is now a true reflection of what an ideal governing structure should look like. More recently, the Wits SRC has been a part of the call for Free, Quality and Decolonised Education – we consider this our current generational mission.

Fees Must Fall has become a national student movement that was initiated by the Wits SRC in October 2015 under the leadership of the then President of the Wits SRC, Shaera Kalla. Whilst it started as a small attempt to oppose an unjustifiable and exclusionary fee increment and fee system, it quickly morphed into a national movement that spread across university campuses around the country.

The movement has called on the South African government to provide Free, Quality and Decolonised education in institutions of higher learning across the country. This call is not random but has a long history in South Africa. Moreover, it is deeply connected to our history of colonialism and apartheid. The effects of Apartheid are still prominent in all Spheres of South African society. The Higher Education Sector is no different. One of the prominent impacts of this history is that black South Africans are without the necessary means to access higher education given the deep racialized inequality that characterises South African society and as a result. For most, this inaccessibility means a return to a life of poverty and unemployment which in turn, continues the vicious cycle of poverty. It also means a replication of the same structures of inequality. In a society that is becoming more and more reliant on higher education certification, the need for access to these institutions has never been greater. This is one of the reasons why the movement for Free, Quality and Decolonised Education has become such an important one.

The United Nations Declaration of Human Rights is a fundamental international policy which decrees a wide variety of human rights in an attempt to provide adequate lives for people across the globe. Article 26 of the Declaration speaks to the right to education:

“(1) everyone has the right to education. Education shall be free, at least in the elementary and fundamental stages. Elementary education shall be compulsory. Technical and professional education shall be made generally available and higher education shall be equally accessible to all on the basis of merit.

2) Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace...”

The right to education has been recognised in South Africa as a fundamental human right and has been enshrined in Chapter 2, section 29 of the Constitution of the Republic of South Africa (Bill of Rights):

“(1) Everyone has the right– (a) to a basic education, including adult basic education; and (b) to further education, which the state, through reasonable measures, must make progressively available and accessible.”

It is clear that society at large recognises the importance of education as being a cornerstone of success in our communities. Without education, human beings are unfortunately vulnerable to the vicious system in which we exist. Both of the above policies emphasise the right to basic education which has, in most societies, become insufficient as a measure of progress. In the context of South Africa, it is simply not enough to say that higher education must be accessible whilst nothing has structurally changed to make this access possible.

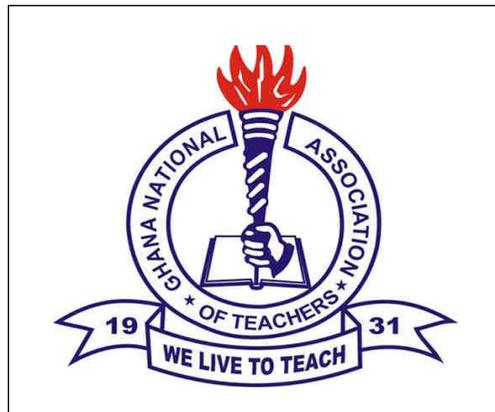
There are many examples of countries, where access to further education is sufficient, who have successful economies and low levels of poverty. It is unfortunate that most of these countries are from the West where resources are plentiful. For majority of people in Africa, education is a luxury which they cannot afford. Governing structures in these areas are plagued by severe maladministration and corruption. If there are policies in place that could force the hand of these governments, many of which have signed onto the Declaration of Human Rights, we will definitely see a change in the rollout of education. There are, however, also examples of developing countries which have made access to further education sufficient. One need only look to Cuba to get one such example. Under the Castro administration, Cuba’s education system was revolutionised and was made free and accessible. While education is only compulsory until a secondary level, the level of intake into tertiary institutions is far higher than in other developing countries where education has become commodified. This means an increased output of qualified people who are able to contribute to the economy.

We find ourselves in an era of vastly expanding advancements in all facets of life. Technology, Medicine, Agriculture, Engineering and the Arts are all progressing quickly but many developing countries are being left behind due to the lasting effects of colonialism, global capitalist economies which dictate a narrative of oppression and political systems which are designed to exclude the voice of the masses. The only way to remedy this is by educating our people and providing them with specialised skills to fulfil their personal potential and to contribute to reaching the potential of the country.

It is therefore necessary for the rights in Article 26 of the UN Declaration of Human Rights to include further education and training in an attempt to address the issues outlined above.

David Ofori Acheampong
Ghana National Association Of Teachers

Thoughts and Recommendations on Extending Education Rights in UN Declaration Of Human Rights



ABSTRACT: Education is recognised as the bedrock for the survival and advancement of society universally, and the fulcrum around which all other rights espoused in the UN Universal Declaration on Human Rights, UDHR (1948) revolve. Thus, expanding its availability and access makes it imperative.

Although the UDHR has set the framework for promoting and protecting the right to education, the dynamics of social stratification as well as 21st century globalisation seem to challenge the Declaration's adequacy to holistically push it through. This paper is of the firm belief that there are still opportunities to tackle the three thematic themes, taking cognisance of contemporary trends and perceived threats and seeks to explore that and other related issues. We again believe the Declaration should be spread to cover pre-primary education, address the issues of privatisation and commercialisation of secondary education as well as protecting the rights of pregnant school girls to education.

INTRODUCTION

Within the framework of the UDHR, Ghana has since independence in 1957 shown commitment to promoting the right to education by signing many of these conventions. Again, Ghana's 1992 Constitution states that basic education shall be free and compulsory. For the purpose of this paper, focus is on basic and secondary education.

One is tempted to think that the world is in danger, since the UNICEF (2016) observes that almost 70 million children across the world are prevented from going to school each day. The national net enrolment rate (NER) in primary schools in Ghana has recently been reported to be 92.0% (MoE, 2016), meaning, 8% of children of school-going age are not in school. This means there is still room for improvement of the Declaration, as far as the right to education is concerned.

Thematically, the UDHR recognises that all human beings have the right to free and compulsory education, that education should be directed to the human personality and made to strengthen the respect for human rights and fundamental freedoms. Parents

are, however, vested with the right to choose the kind of education that shall be given to their children. However, considering current trends the world over, one is again tempted to ask whether these themes are sufficient to promote and protect the rights of children to education. This, notwithstanding, we believe the world would be a better place to live in if education were guaranteed all, and the UDHR should continue to strive for this.

We shall now proceed with the discourse, under the following

Inclusion of Early Childhood Education (ECE)

We see pre-primary as relevant, since according to Piaget's theory of cognitive development, they provide the foundation for constructivist learning. According to the UNICEF (2012), early childhood education is critical to children in their formative stages because it contributes to the formation and shaping of their intelligence, personality and social behaviour. Unfortunately, the UDHR is silent on the right to pre-primary education (Beiter, 2005), although education is said to start at birth. We, therefore, call for the update of the Declaration to make pre-school education as an integral part of the mainstream education.

Again, Ghana's 1992 Constitution guarantees care and education in early childhood while the Education Act (2008) also requires that children start Kindergarten one at age four and primary one at age six. However, many children start school at a late age possibly due to the limited number of early childhood schools in Ghana, most of them privately owned and run. This, therefore, needs to be addressed. We are happy the 2017 budget statement promises 1171 Kindergartens in the next four years. We urge urgent action on it!

Insufficient Legal Basis

The UDHR indicates that elementary (basic) education should be free and compulsory. However, it is observed that many developing countries have made attempts to make basic education free but then lack the political will to empiricise it. For instance, Ghana, has had the introduction of a Free, *Compulsory*, Universal Basic Education (FCUBE) programme on its books since 1996, yet 8% of children are not in school (MoE, 2016). This is explained by the lack of definition and enforcement of the element of *compulsory*. In consequence, we call for the update of the Declaration to institute measures to ensure that pre-primary and basic education are not only made free, but also compulsory, with the compulsory clearly defined so that countries which infringe it could be sanctioned.

Pregnant Girl Child Education

Though countries such as Zambia permit pregnant girls to be in school, in Ghana, such girls are not permitted to continue their education in their schools after delivery. They have to do it elsewhere to avoid stigmatisation. We are aware UNICEF and the Ghana Education Service are working on one such policy and urge expedite action on it. The Declaration should also be extended to cover pregnant school girls so as to guarantee all the right to education.

Commercialisation of Secondary Education

The UDHR enjoins secondary education to be made generally available and higher education equally accessible to all. However, due to governments' inability to meet the demand for secondary education in most developing countries like Ghana, privatisation of secondary education has been seen as an alternative means of increasing access to secondary education (Belfield & Levin, 2002). These development and practice neutralise the marginally poor from accessing this right, since they lack the ability to pay the fees of such schools, and make secondary education a market commodity for the highest bidder rather than a human right.

In Ghana, whereas the private schools constitute an average of 32.0 per cent of SHSs in the country over the last five years, the proportion of their total enrolment to public schools was just 9.0 per cent (MoE, 2014). This could be attributed to their high fees, which the poor cannot afford. The Declaration should, therefore, enjoin Governments to open more secondary schools and make them free and accessible to the poor. This may help eliminate the class society and avert future clashes between the haves and have nots.

Conceptualisation of Free Basic Education

The UDHR again stresses that education shall be free, at least the elementary and fundamental stages. However, currently, there is no universal acceptance of what constitutes free basic education. The UNESCO (2007) is of the same stand.

In Ghana, basic education covers the Pre-school, Primary, Junior and Senior High Schools. The Declaration should be extended to treat secondary education as basic education universally so as to be made a fundamental human right and open to all. By this, no section of society would feel discriminated against, marginalised or neglected.

The Declaration should therefore be extended to give proper conceptualisation of free basic education, while recognising the very many variables which go into cost (tuition, feeding, transportation, text-books, student welfare etc).

Conclusion

Considering the rapid rate at which the world is moving, as well as the insecurity and threats posed by, among, others, ignorance, diseases, religious extremism, bigotry and intolerance, it is essential that the terms of reference and stipulations of the UDHR be reviewed to take care of pressing emerging areas to ensure its continued relevance and we look forward eagerly for that.

John O'Brien

Irish National Teachers Organisation

Thoughts and Recommendations on Extending Education Rights in the UN Declaration of Human Rights



One could say the Universal Declaration on Human Rights was a product of the time it was written. Following the harrowing death and destruction throughout much of the world during WW11, and with memories still fresh in the minds in many populations, of the earlier conflict of WW1; it was a remarkable and very important advancement in 1948, for world politics and human society as a whole, for the decades that followed.

Article 26, established the right to education for everyone, and while it is, in fact, one of the longer articles within the Declaration, relative to many of the other articles, Education is also mentioned in the Preamble:

“.....every individual and every organ of society, keeping this Declaration constantly in mind, shall strive by teaching and education to promote respect for these rights and freedoms and by progressive measures, national and international, to secure their universal and effective recognition and observance, both among the peoples of Member States themselves and among the peoples of territories under their jurisdiction.”

Education, therefore, along with being a right in itself, was also understood to be the principal vehicle by which the aspirations of the Declaration would be brought to life and promoted around the world. As with any human endeavour, education is the key to change and freedom.

However, almost seventy years on, the one simple question that could be posed, is whether or not we are in a global environment that is significantly different to the era within which the declaration was agreed? On many levels we now live in a more connected world, a much more technically advanced world, probably a richer world in terms of global finances. But, is there any less conflict, poverty, exclusion or denial of human rights in the world today? And are we really dealing with improved global conditions, in relation to education both in the Global North and South, to the extent that it requires change to Article 26?

Given the geopolitical uncertainties, where the Declaration's commitment to the "promotion of universal respect for the observance of human rights and fundamental freedoms" appears to be undermined or, at least, in question on many fronts. Given the fact that the actions, necessary to fulfil the requirements of the article, are inextricably linked to the financial development of any given nation, and everyone can agree, the financial development of the world over the last seven decades has been significantly uneven to, say the least, perhaps a note of caution might be appropriate.

This not to say, that we should not discuss change, however, establishing the level of success globally in the adherence to the Article might be a more practical endeavour. For instance, within the Republic of Ireland, provision of compulsory early education, for children under 5, is a relatively recent development. Introduced under the "Early Child-care and Education Scheme", in 2009, this Scheme is provided by private operators, outside the public education system. Only in 2016, due to public pressure, the State began to pay a capitation fee to participating playschools and day-care services. In return, they provide a pre-school service, free of charge, to all children within the qualifying age range of 3 to 5 years. Meanwhile, children can be enrolled in Primary schools from age 4 upwards.

Other aspects of the Article are still relevant today. In particular, and again within the context of the Primary education system within the Republic of Ireland, Article 26 (3) is key to the current debate on school patronage:

"(3). Parents have a prior right to choose the kind of education that shall be given to their children",

The fact that a significantly large percentage of the primary schools in the Republic (approximately 90%) are under the Patronage of the Catholic Church, the parental "right to choose" can be regarded, by many, as unachievable.

Contained within this argument, is the notion of diversity in all schools, and INTO has been actively involved in this debate, making submissions to the Forum on Patronage & Pluralism in the Primary Sector (June 2011), advocating the important step of establishing a parental and community demand for diversity and dealing with managing the transfer/divestment of patronage. INTO also make comment on the report of that Forum, on the Promotion of Inclusiveness in Primary Schools (Nov. 2013).

In recent newspaper articles the Human Rights Commissioner in Ireland, Emily Logan, has raised the need for more to be done to ensure schools reflect within their teaching staff "the growing diversity of pupils in their classrooms" (Irish Independent Newspapers, March 24 2017). At a time of unprecedented change in Irish society over the last 15 years, her comments have highlighted embedded imbalances in the make-up of the teaching profession in Ireland, between male and female teachers and also in terms of race and minority groups. These observations go to the core of access to teacher training and qualification in Ireland, matters that INTO would have significant views on.

Key to the support for any sort of change, often relates to whether or not one can, with some degree of certainty, guarantee that the process of change will achieve a more progressive outcome, or one that does not, at least, confound progress in localised endeavours.

The signing of the Global Goals for Sustainable Development in September 2015 could be seen to be a complementary vehicle for change in Education globally. Applying the criteria of **Education Goal 4** as a working template and study against the current education provisions and expected outcomes, both in the Global North as well as the Global South, may provide a safer model for engagement by the teacher union movement internationally. The connectivity of Education Goal 4: "*Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*", to many of the

other goals, such as **Goals 3 – Good Health & Well-Being:** *“Ensure healthy lives and promote well-being for all at all ages”*, **Goal 5 – Gender Equality:** *“Achieve gender equality and empower all women and girls”* and **Goal 8 – Decent Work & Economic Growth:** *“Promote sustained, inclusive and sustainable economic growth, full and productive employment and decent work for all”*, along with the targets set to each Goal, ten alone for the Education Goal, should assist in scoping out the required outcomes and challenges for education in every type of economy. Global ownership of the Global Goals, could become a unifying strategy for all teachers unions.

While welcoming a timely call for debate on change to Article 26 of the Declaration of Human Rights, the appetite for change might well be tempered by the perceptions of where a society is, with regard to Education, in relation to the existing wording of the Article.

María Antonieta García Lascurain

Die Nationale Gewerkschaft der Erziehungsarbeiter - Mexiko - (SNTE)

Die Nationale Gewerkschaft der Erziehungsarbeiter (SNTE) und die Nationale Kommission der Menschenrechte: Verbündete in der Förderung und Verteidigung der Menschenrechte (CNDH)¹



In der Allgemeinen Deklaration der Menschenrechte (1948) widerspiegeln sich in klarer und präziser Weise die Rechte und Freiheiten aller Menschen; wenn es auch zutrifft, dass die Mehrheit der Staaten diese Rechte und Freiheiten in ihrem juristischen Rahmen sich zu eigen gemacht und aufgenommen hat, bleibt diese bedeutende Deklaration jedoch auch weiterhin ein ungelöstes Problem für einen erheblichen Teil der Weltbevölkerung.

Auf dem amerikanischen Kontinent war die Charta (Vertrag) der Organisation Amerikanischer Staaten (OAS) das erste regionale Instrument zum Schutz der Menschenrechte und das zweite, von großer Bedeutung, die Amerikanische Erklärung der Menschenrechte und -pflichten, welche für Mexiko Professor Jaime Torres Bodet, Außenminister, Bildungssekretär und Generaldirektor der UNESCO (1948)², einleitete.

Andere Instrumente in diesem Bereich, die Mexiko förderte und denen es beitrug sind die Amerikanische Konvention der Menschenrechte (Pakt von San José, 1981)³ und das Zusatzprotokoll zur Amerikanischen Konvention der Menschenrechte hinsichtlich der Ökonomischen, Sozialen und Kulturellen Rechte, das „Protokoll von San Salvador“⁴, welches Mexiko 1996 ratifizierte. Mexiko ist zudem Mitglied des Interamerikanischen Systems der Schutzes der Menschenrechte, das zwei Instanzen umfasst: Die Interamerikanische Kommission der Menschenrechte und den Interamerikanischen Gerichtshof für Menschenrechte.

Im Fall von Mexiko berücksichtigt die gültige Politische Verfassung von 1917 einen bedeutenden Katalog Sozialer Rechte in ihren Artikeln. Es war das erste Land der Welt, das diese mit einbezog.

Zweifelsohne war jedoch die am 10. Juni 2001 veröffentlichte Verfassungsreform eine der wichtigsten, die im Bereich der Menschenrechte vollzogen wurde. In Artikel 1 der Verfassung wurde der Begriff des *Individuums* durch den der *Person* ersetzt. Dies nahm in formaler Hinsicht ebenso die Anerkennung der Menschenrechte auf, wie diese sich in den internationalen Abkommen widerspiegeln, deren Teil Mexiko ist, wie die Garantien für ihren Schutz. Außerdem legte sie fest, dass die zu den Menschenrechten

relativen Normen in Übereinstimmung mit dieser Konvention und den einschlägigen internationalen Verträgen interpretiert werden, indem sie (nach dem Grundsatz „pro persona“) zu jedem Zeitpunkt einen weitestgehenden Schutz favorisiert. Die Behörden haben im Rahmen ihrer Kompetenzen die Verpflichtung die Menschenrechte zu fördern, zu respektieren, zu schützen und in Übereinstimmung mit den Prinzipien der Universalität, der Interdependenz, der Unteilbarkeit und der Fortschrittlichkeit zu garantieren. Folglich muss der Staat im Rahmen der gesetzlich festgelegten Bedingungen Verletzungen der Menschenrechte vorbeugen, sie untersuchen, sie bestrafen und wiedergutmachen.

Artikel 30 der Verfassung, welcher den juristischen Rahmen der Erziehung in unserem Land begründet, legt im zweiten Paragraphen fest: „Die vom Staat zur Verfügung gestellte Erziehung zielt darauf, alle Fähigkeiten des Menschen harmonisch zu entwickeln und zugleich in ihm die Liebe zum Vaterland, die Achtung der Menschenrechte und das Bewusstsein der internationalen Solidarität, in die Unabhängigkeit und die Gerechtigkeit zu fördern.

Erziehung und Menschenrechte

Die formale Anerkennung der Menschenrechte in der Verfassung von Mexiko garantiert nicht automatisch, dass diese in vollem Umfang genossen werden können, und daher ist das Engagement und das Bestreben aller Mexikaner unabdingbar, eine Summe des Willens in allen Bereichen, um bessere Ergebnisse zu erhalten.

Die Erziehung und im besonderen die öffentliche Schule sind zweifelsohne der privilegierte Bereich, um die Respektierung und die Gültigkeit der fundamentalen Rechte aller Menschen zu befördern. Und die Lehrerinnen und Lehrer sind zweifelsohne Schlüssel-Akteure in dieser Aufgabe. Daher haben, im Jahre 2014, die Nationale Gewerkschaft der Erziehungsarbeiter (SNTE) und die Nationale Kommission der Menschenrechte (CNDH), als für die Förderung und den Schutz der Menschenrechte zuständige Regierungsbehörde, eine Kooperationsvereinbarung unterzeichnet, unter Nutzung von Mechanismen gegenseitiger Unterstützung die Durchführung von wissenschaftlichen Aktivitäten zugunsten von Lehrern aus Mexiko vorzuschlagen und zu entwickeln, in Übereinstimmung, dass sie Jahr für Jahr ratifiziert wird.

Die CNDH und der SNTE stimmen hierin überein, dass die vollständige und effektive Ausübung der Menschenrechte die solideste Basis für Fortschritte im demokratischen Leben bilden. Die Erziehung ist bindend und befähigend für den Aufbau und die Eroberung der anderen Rechte; ohne Erziehung können die Personen keinen Zugang zu Rechten wie beispielsweise zu denen auf Arbeit oder Gesundheit erlangen; wenn sie es versuchen, werden sie es auf schlechte, ungerechte Weise und unter ungünstigen Bedingungen tun.

Der nationale Präsident der SNTE, der Lehrer Diaz de la Torre, erinnerte anlässlich der Ratifikation der Übereinstimmung, dass die Lehrertätigkeit immer mit den Postulaten und Werten der Allgemeinen Menschenrechtserklärung verbunden war und dass „von den öffentlichen Schulen aus Lehrerinnen und Lehrer ebenso die Entwicklung einer staatsbürgerlichen, demokratischen und ethischen Kultur befördern wie die Stärkung der Werte, die zur Erhaltung des Friedens, der Freiheit und der Achtung der Menschenwürde beitragen. Die öffentliche Schule konstituiert einen unverzichtbaren Raum, einen Raum par excellence, um zusammen mit der Familie, der Kindheit und der Jugend die Werte des Respekts, der Solidarität, der Toleranz und des harmonischen Zusammenlebens zu konsolidieren.“ In dieser Hinsicht hat seinerseits der Nationale Ombudsmann Luis Raúl González Pérez (CNDH), hervorgehoben: „die Prävention ist ihrerseits die beste Verteidigung, über die wir gegen die Verletzungen der Menschenrechte verfügen, und in dem präventiven Bereich ist die Erziehung das mächtigste Werkzeug.“

Die Ausbildung der Lehrenden: Grundlage der Strategie der SNTE, um die Kultur der Menschenrechte zu stärken.

Die Agenda der SNTE im Bereich der Menschenrechte, der Geschlechtergerechtigkeit und Gleichstellung, basiert auf der Ausbildung und Begleitung der Lehrenden im Klassenraum, in unterschiedlichen mit den Menschenrechten verbundenen Bereichen, damit die nötigen Elemente zur Geltung kommen, um die Kultur des Respekts und der Toleranz bei den Schülerinnen und Schülern heranzubilden und zu übermitteln. Dazu gehören die folgenden Aktivitäten:

- Kurs „Menschenrechte, Gleichstellung und Perspektiven der Geschlechter, Arten und Typen der Gewalt und Kompetenzen im Arbeitsrecht“.
- Kurs „Spezialisiert auf Gewalt an Schulen“.
- Kurs „Schulisches Zusammenleben unter der Perspektive der Menschenrechte“
- Werkstätten zur Geschlechtergleichstellung: „Dialoge mit Erziehungsgemeinschaften.“
- Wettbewerbe der Förderer der Menschenrechte (Zeichnungswettbewerbe Essays, Poster und Erzählungen).
- Botschafter-Programm der Nationalen Gewerkschaft der Erziehungsarbeiter (SNTE).

1. a) Kurs: Menschenrechte, Gleichstellung und Perspektiven der Geschlechter, Arten und Typen der Gewalt und Kompetenzen im Arbeitsrecht:

Ziel: Den Erziehungsarbeitern das Studium und die Aneignung der basalen Konzepte der Menschenrechte und ihrer Garantien erleichtern.

Inhalt: Ist zusammengesetzt aus 10 Modulen, die asynchron auf einer virtuellen Plattform studiert werden und 4 samstäglichen, aufeinander folgenden Konferenzen, um sie sich in Echtzeit vorzustellen.

Modul 1. Historische Entwicklung der Menschenrechte.

Modul 2. Konzept und Begründung der Menschenrechte.

Modul 3. Die Menschenrechte im mexikanischen Konstitutionalismus.

Modul 4. Das System des gerichtlichen Schutzes der Menschenrechte in Mexiko.

Modul 5. Das System des außergerichtlichen Schutzes der Menschenrechte in Mexiko.

Modul 6. Der internationale und nationale Schutz der Menschenrechte.

Modul 7. Das Beschwerdeverfahren bei den Organisationen zum Schutz der Menschenrechte in Mexiko.

Modul 8. Gleichstellung zwischen Männern und Frauen und Geschlechterperspektive.

Modul 9. Menschenrechte, die unterschiedlichen Formen und Modalitäten der Gewalt und ihrer Prävention.

Modul 10. Zuständigkeitsbereich und fehlende Zuständigkeit der Nationalen Menschenrechtskommission am Arbeitsplatz.

Aufeinander folgende Echtzeitkonferenzen:

1. Menschenrechte der Mädchen, Jungen und Heranwachsenden.
2. Diskriminierung von Gruppen in der Situation der Verwundbarkeit.

III. Methodologie für das Lehren der Menschenrechte.

1. Erziehung für den Frieden und die Menschenrechte.

Reichweite:

Durchführungen: 6

Einschreibungen: 33.676

Teilnehmende an Video-Konferenzen: 211.138

1. b) Kurs, spezialisiert auf Gewalt an Schulen.

Ziel: Mit notwendigen Werkzeugen versehen, um gewaltfreie Umgebungen in den schulischen Räumen zu schaffen.

Inhalt: Ist zusammengesetzt aus 4 Modulen, die asynchron auf einer virtuellen Plattform studiert werden und 4 samstäglichen, aufeinander folgenden Konferenzen, um sie sich in Echtzeit vorzustellen.

Modul 1. Befugnisse und Angelegenheiten im Zuständigkeitsbereich des Lehrpersonals der SNTE, nationaler Rechtsrahmen und rechtskräftige internationale Verträge in Mexiko, zum Schutz und Verteidigung des Menschenrechts auf Bildung.

Modul 2. Zuständigkeitsbereich der Nationalen Kommission für Menschenrechte (CNDH),

der Interamerikanischen Menschenrechtskommission und des Interamerikanischen Gerichtshofs für Menschenrechte im Bereich der Erziehung.

Modul 3. Familiäre Gewalt.

Modul 4. Schulische Gewalt.

Aufeinander folgende Echtzeitkonferenzen:

1. Schulische Gewalt und Menschenrechte.
2. Formen und Anregungen zur Intervention gegenüber schulischer Gewalt.

III. Methodologie und didaktische Behandlung für die Prävention und Intervention von schulischer Gewalt.

1. Vermittlung und Schaffung einer Umgebung frei von schulischer Gewalt.

Reichweite:

Durchführungen: 10

Einschreibungen: 35. 721

Teilnehmende an Video-Konferenzen: 106,035

1. c) Kurs zum schulischen Zusammenleben unter der Perspektive der Menschenrechte.

Ziel: Durch ein gesundes Zusammenleben Bewusstsein über die Menschenrechte und die Bedeutung ihrer Anwendung im Raum der Erziehung ausbilden.

Inhalt: Ist zusammengesetzt aus 6 Modulen, die asynchron auf einer virtuellen Plattform studiert werden und 4 samstäglichen, aufeinander folgenden Konferenzen, um sie sich in Echtzeit vorzustellen.

Modul 1. Die Würde des Seins.

Modul 2. Die menschenwürdige Schule.

Modul 3. Die Menschenrechte und die der Teilnehmenden des Erziehungsprozesses.

Modul 4. Ethik und staatsbürgerliche Bildung.

Modul 5. Die sozioemotionale Bildung.

Modul 6. Das schulische Zusammenleben.

Aufeinander folgende Echtzeitkonferenzen:

1. Der/die Andere: Demokratische, friedliche und verständnisvolle Beziehungen mit ihm/ihr.
2. Würde und Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen.

III. Differenzierte Pädagogik für die Erziehen der Gleichstellung.

1. Mitverantwortlichkeit im schulischen Zusammenleben. Kontrolle oder Selbstregulierung?

Reichweite:

Durchführungen: 7

Einschreibungen: 12.010

Teilnehmende an Video-Konferenzen: 31.244

1. d) Werkstätten zur Gleichheit der Geschlechter: „Dialoge mit Erziehungsgemeinschaften“.

Ziel: Die Mitglieder der erzieherischen Gemeinschaft sensibilisieren, um die Kräfte im Kampf gegen Diskriminierung und Gewalt zu vereinen.

Inhalte:

Werkstatt 1

Menschenrechte und Geschlechtergleichstellung

Die Menschenrechte unter einer Perspektive der Geschlechtergleichstellung. Die theoretischen und praktischen Werkzeuge.

Die Menschenrechte der Frauen.

Gender-Mainstreaming als eine Methode der institutionellen Transformation, die Gleichstellung der Geschlechter zu integrieren sucht.

Die Maskulinitäten.

Die familiären Verantwortlichkeiten.

Die Bedeutung einer inklusiven Sprache.

Werkstatt 2

Belästigung, sexuelles Mobbing und Bullying

Konzeptueller Rahmen

normativer Rahmen

Strategien der Prävention und Aufmerksamkeit

Werkstatt 3

Rechte der Indigenen Völker und Gemeinden

Diskriminierung, Interkulturalität und Menschenrechte

Normativer nationaler und internationaler Rahmen

Rechte der indigenen Völker und Gemeinschaften unter der Perspektive der Geschlechtergleichstellung

Reichweite:

Teilnehmende an den Werkstätten: 11.912

1. e) Wettbewerbe der Förderer der Menschenrechte (Zeichenwettbewerbe Essays, Poster und Erzählungen)

Zeichen-Wettbewerb „Meine Menschenrechte und meine Verantwortlichkeiten“

Ziel: Durch die Zeichnung, als Ausdrucksmittel des Wissens über Rechte und Pflichten, zur Verbreitung und Ausübung der Menschenrechte ebenso wie zur Verantwortung für sich selbst und für andere beizutragen.

Inhalt: Für die Stufen 4, 5, 6 der öffentlichen Primarschule des Nationalen Erziehungssystems eingeschriebene Schüler.

Reichweite:

Teilnehmende Gewerkschafts-Sektionen: 52

Teilnehmende Schüler: 2.107

Teilnehmende Lehrkräfte: 2.086

Essay-Wettbewerb „Die schulische Praxis unter der Perspektive der Geschlechtergleichstellung“

Ziel: Zur Verbreitung und Ausübung der Menschenrechte ebenso beizutragen wie die Kultur der Geschlechtergleichstellung und -gerechtigkeit zu stärken, indem die Lehrkräfte eingeladen werden, durch einen Text ihre Vision und ihre Vorschläge für eine verantwortungsvolle und engagierte Schule mit der Gemeinschaft der Erzieherinnen und Erzieher zu teilen.

Inhalt: Dem nationalen Erziehungssystem zugeteilte Lehrerinnen und Lehrer, Mitglieder der SNTE

Teilnehmende Gewerkschaftssektionen: 34
Teilnehmende Lehrkräfte: 208

Erzähl-Wettbewerb „Die Menschenrechte und die Freundschaft“

Ziel: Über das geschriebene Wort, als Ausdrucksmittel des Wissens über Rechte und Verpflichtungen, sensibilisierend für die Bedeutung der Verantwortlichkeit für sich selbst und die Anderen zur Verbreitung und Ausübung der Menschenrechte beizutragen.

Inhalt: Schüler der öffentlichen Sekundarstufe, wo die der SNTE angeschlossenen Lehrkräfte arbeiten.

Teilnehmende Gewerkschaftssektionen: 35
Teilnehmende Schülerinnen und Schüler: 1.984
Teilnehmende Lehrkräfte: 1.975

Poster-Wettbewerb „Jugendliche für die Gleichstellung der Geschlechter“

Ziel: Über das Zeichnen, als Ausdrucksmittel des Wissens über Rechte und Verpflichtungen, sensibilisierend für die Bedeutung der Verantwortlichkeit für sich selbst und die Anderen zur Verbreitung und Ausübung der Menschenrechte beizutragen, . .

Inhalt: Schülerinnen und Schüler der öffentlichen Oberstufe, wo die der SNTE angeschlossenen Lehrkräfte arbeiten.

Teilnehmende Gewerkschaftssektionen: 33
Teilnehmende Schülerinnen und Schüler: 997
Teilnehmende Lehrkräfte: 995

1. f) Botschafter-Programm der Nationalen Gewerkschaft der Erziehungsarbeiter (SNTE)

Ziel: Durch die Kommunikation mit angesehenen Persönlichkeiten, die den Erfolg der Lehrer und Lehrerinnen in ihrem Werdegang anerkennen, zu den Ansprüchen der Erziehungsarbeiter und dem sozialen Wert der öffentlichen Schule beizutragen.

Inhalt: Ebenso Lehrkräfte und Führungskräfte, Repräsentanten der Schule wie Studierende der Pädagogischen Hochschule und Eltern.

Reichweite

Konferenzen: 58
Teilnehmende an Konferenzen der Botschafterinnen: 26.497

Wir Lehrerinnen und Lehrer aus Mexiko sind der Herausbildung einer Kultur im Bereich der Menschenrechte verpflichtet, für ihre volle Ausübung, für die wir an unseren Arbeitstagen Tag für Tag versuchen, in der Klasse ein Klima für das Zusammenleben und den Frieden zu schaffen, von Gleichstellung und Gleichbehandlung bei Schülern und Lehrern.

Die SNTE

Die Nationale Gewerkschaft der Erziehungsarbeiter (SNTE) (Mexiko), gegründet in 1943, ist die legitime Repräsentantin von einer Million 650.000 Erziehungsarbeitern auf allen Niveaus der Erziehung (Kleinkinder, Vorschulerziehung, Primarstufe, Sekundarstufe, Oberstufe, Bachelor und Berufsausbildung) und 700.000 Ruheständlern.

Quelle: <http://www.snte.org.mx/>

Informationen vom Nationalen Komitee für Soziale Bindung (Comité Nacional de Vinculación Social) in Zusammenarbeit mit der Nationalen Kammer der Erzieherischen, Kulturellen und Beruflich-Verbessernden Entwicklung (Colegiado Nacional de Desarrollo Educativo, Cultural y Superación Profesional) und dem Rat für Internationale Beziehungen (Consejo de Relaciones Internacionales) der SNTE.

¹ Sindicato nacional de trabajadores de la educación (SNTE) / Comisión nacional de los derechos humanos (CNDH)

² Verabschiedet 1948 auf der Neunten Internationalen Amerikanischen Konferenz in Bogotá, Kolumbien. <http://www.oas.org/es/cidh/mandato/basicos/declaracion.asp>

³ San José, Costa Rica, 22. November 1969. https://www.oas.org/dil/esp/tratados_b-32_convencion_americana_sobre_derechos_humanos.htm

⁴ San Salvador, El Salvador, Inkrafttreten: 11/16/99. <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-52.html>

[Übersetzung aus dem Spanischen: Wolfgang Jantzen]

María Antonieta García Lascurain

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación - México - (SNTE)

El Sindicato Nacional De Trabajadores De La Educación (Snte) Y La Comisión Nacional De Los Derechos Humanos (Cndh): Aliados En La Promoción Y Defensa De Los Derechos Humanos



En la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), se plasmaron de manera clara y precisa los derechos y las libertades de todo ser humano; sin embargo, si bien es cierto que la mayoría de los Estados internalizaron e incorporaron en su marco jurídico estos derechos, esta importante Declaración sigue siendo una asignatura pendiente para buena parte de la población en el mundo.

En el continente americano el primer instrumento regional para la protección de los Derechos Humanos fue la Carta (Tratado) de la Organización de Estados Americanos (OEA) y el segundo, de gran importancia, la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre¹, que encabezó por parte de México el Profesor Jaime Torres Bodet, Canciller, Secretario de Educación y Director General de la UNESCO (1948)².

Otros instrumentos en este ámbito que México promovió y a los que adhirió, son la Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José, 1981)³ y el Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales "Protocolo de San Salvador"⁴, mismo que ratificó México en 1996. México es asimismo miembro del Sistema Interamericano de Protección a los Derechos Humanos que cuenta con dos instancias: la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y la Corte Interamericana de Derechos Humanos .

En el caso de México la Constitución Política de 1917, vigente, consideraba dentro de su articulado un importante catálogo de Derechos Sociales, siendo el primer país en el mundo en incorporarlos.

Sin duda una de las reformas más trascendentes a la Constitución, es la que se hizo en materia de derechos humanos, publicada el 10 de junio de 2011. En el artículo 1º Constitucional, cambia el término de *individuo* por *persona*, se incorpora de manera formal el reconocimiento de los derechos humanos plasmados en los tratados internacionales de los que México es parte, así como las garantías para su protección. También se establece que las normas relativas a los derechos humanos se interpretarán de conformidad

con esta Constitución y con los tratados internacionales de la materia, favoreciendo en todo tiempo a las personas la protección más amplia (principio “pro persona”). Las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. En consecuencia, el Estado deberá prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a los derechos humanos, en los términos que establezca la ley.

El Artículo 30. Constitucional que establece el marco jurídico de la educación en nuestro país, en su segundo párrafo establece: “La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”.

Educación y Derechos Humanos

El reconocimiento y formalidad de los derechos humanos en el texto Constitucional de México, no garantiza que, de manera automática, éstos puedan gozarse de manera plena y por ello es indispensable el compromiso y el empeño de todos los mexicanos, una suma de voluntades en todos los ámbitos para obtener mejores resultados.

La educación y en particular la escuela pública es, sin duda, el espacio privilegiado para promover el respeto y la vigencia de los derechos fundamentales de todo ser humano. Y las y los maestros son sin duda actores clave en esta tarea. Es por ello que, en el 2014, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) entidad gubernamental encargada de promover y proteger los derechos humanos, firmaron un acuerdo de colaboración para proponer y desarrollar, mediante mecanismos de apoyo mutuo, la realización de actividades académicas en beneficio de los maestros y maestras de México, acuerdo que se ha venido ratificando año con año.

La CNDH y el SNTE coinciden en que el ejercicio pleno y efectivo de los derechos humanos, constituye la base más sólida para avanzar en la vida democrática. La educación es vinculante y habilitante para la construcción y conquista de otros derechos; sin educación las personas no pueden acceder por ejemplo, a derechos como el trabajo o la salud o, si lo hacen, lo harán de manera precaria, inequitativa y en condiciones desfavorables.

El Presidente Nacional del SNTE, Maestro Díaz de la Torre, recordó en ocasión de la ratificación del acuerdo, que el magisterio siempre ha estado vinculado con los valores y postulados de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y “desde las escuelas públicas, las maestras y maestros promovemos el desarrollo de una cultura cívica, democrática y ética, así como el afianzamiento de valores que coadyuvan al mantenimiento de la paz, la libertad, y el respeto de la dignidad humana. La escuela pública constituye el espacio insustituible, el espacio por excelencia para consolidar, junto con la familia, la niñez y la juventud, los valores del respeto, la solidaridad, la tolerancia y la convivencia armónica”. Por su parte, el Ombudsman Nacional, Luis Raúl González Pérez (CNDH), ha dicho al respecto: “La prevención es la mejor defensa que tenemos en contra de las violaciones a derechos humanos y, dentro del ámbito preventivo, la educación es la herramienta más poderosa”.

La formación docente: base de la estrategia del SNTE para fortalecer la cultura de los derechos humanos.

La Agenda del SNTE en materia de Derechos Humanos, Igualdad y Equidad de Género, se basa en la formación y acompañamiento a los docentes en el aula, en diversos ámbitos relacionados con los derechos humanos, para que cuenten con los elementos necesarios para formar y transmitir a los estudiantes la cultura del respeto y la tolerancia. Comprende las siguientes actividades:

- Curso “Derechos Humanos, Igualdad y Perspectiva de Género, Modalidades y Tipos de Violencia y Competencias en Materia Laboral”.
- Curso “Especializado en Violencia Escolar”.
- Curso “Convivencia Escolar desde la Perspectiva de los Derechos Humanos”.
- Talleres sobre la equidad de género: “Diálogos con las comunidades educativas”.
- Certámenes de promotores de los Derechos Humanos (Certámenes de Dibujo, Ensayo, Cartel y Cuento).
- Programa de Embajadores del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

1. a) **Curso: Derechos humanos, igualdad y perspectiva de género, modalidades y tipos de violencia y competencias en materia laboral.**

Objetivo: Facilitar a los Trabajadores de la Educación el estudio y aprendizaje de los conceptos básicos de los Derechos Humanos y sus garantías.

Contenido: Está compuesto por 10 módulos que se cursan en plataforma virtual de manera asincrónica y 04 conferencias sabatinas en línea para visualizar en tiempo real.

Módulo 1. Evolución histórica de los derechos humanos.

Módulo 2. Concepto y fundamentación de los derechos humanos.

Módulo 3. Los derechos humanos en el constitucionalismo mexicano.

Módulo 4. Sistema de protección jurisdiccional de los derechos humanos en México.

Módulo 5. El sistema de protección no jurisdiccional de los derechos humanos en México.

Módulo 6. La protección internacional y regional de los derechos humanos.

Módulo 7. El procedimiento de queja ante los organismos protectores de los derechos humanos en México.

Módulo 8. Igualdad entre mujeres y hombres y perspectiva de género.

Módulo 9. Derechos humanos, los diferentes tipos y modalidades de violencia y su prevención.

Módulo 10. Competencias y no competencias de la comisión nacional de los derechos humanos en materia laboral.

Conferencias en línea en tiempo real:

1. Derechos Humanos de las niñas, niños y adolescentes.
2. Discriminación a grupos en situación de vulnerabilidad.

III. Metodología para la enseñanza de los Derechos Humanos.

1. Educación para la Paz y Derechos Humanos.

Alcance:

Generaciones: 6

Inscritos: 33.676

Asistentes a video conferencias: 211.138

1. Curso especializado en violencia escolar

Objetivo: Proveer de herramientas necesarias para crear ambientes libres de violencia en los espacios escolares.

Contenido: Está compuesto por 04 módulos que se cursan en plataforma virtual de manera asincrónica y 04 conferencias sabatinas en línea para visualizar en tiempo real.

Módulo 1. Atribuciones y asuntos de la competencia del personal docente del SNTE, marco jurídico nacional y tratados internacionales vigentes en México, de protección y defensa del derecho humano a la Educación.

Módulo 2. Competencias de la CNDH, Comisión y Corte Interamericana de los Derechos Humanos en materia de educación.

Módulo 3. Violencia Familiar.

Módulo 4. Violencia Escolar.

Conferencias en línea en tiempo real:

1. Violencia Escolar y Derechos Humanos.
2. Formas y sugerencias de Intervención ante la Violencia Escolar.

III. Metodología y tratamiento didáctico para la prevención e intervención de la Violencia Escolar.

1. Mediación y creación de ambiente libre de Violencia escolar.

Alcance:

Generaciones: 10

Inscritos: 35. 721

Asistentes a video conferencias: 106,035

1. c) Curso de convivencia escolar desde la perspectiva de los derechos humanos

Objetivo: Fomentar la conciencia sobre los derechos humanos y la importancia de su aplicación en el espacio educativo a través de la sana convivencia.

Contenido: Está compuesto por 06 módulos que se cursan en plataforma virtual de manera asincrónica y 04 conferencias sabatinas en línea para visualizar en tiempo real.

Módulo 1. La dignidad del ser.

Módulo 2. La escuela digna.

Módulo 3. Los Derechos Humanos y los participantes del proceso educativo.

Módulo 4. Ética y formación ciudadana.

Módulo 5. La formación socioemocional.

Módulo 6. La convivencia escolar.

Conferencias en línea en tiempo real:

1. El otro: relaciones democráticas, pacíficas y comprensivas con él.
2. Dignidad y desarrollo de competencias socioemocionales.

III. Pedagogía diferenciada para la educación de la igualdad.

1. Corresponsabilidad en la convivencia escolar ¿Control o autorregulación?

Alcance:

Generaciones: 7

Inscritos: 12.010

Asistentes a video conferencias: 31.244

1. d) Talleres sobre la equidad de género: “Diálogos con las comunidades educativas”.

Objetivo: sensibilizar a los integrantes de la comunidad educativa, para sumar esfuerzos en la lucha contra la discriminación y la violencia.

Contenidos:

Taller 1

Derechos humanos e igualdad de género

Los derechos humanos desde una perspectiva de igualdad de género: herramientas teóricas y prácticas

Los derechos humanos de las mujeres

La transversalidad de género como un método de transformación institucional que busca integrar la igualdad de género

Las Masculinidades

Responsabilidades familiares

La importancia del lenguaje incluyente

Taller 2

Hostigamiento, acoso sexual y acoso escolar

Marco conceptual: definición y tipos.

Marco normativo

Estrategias de prevención y atención

Taller 3

Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas

Discriminación, interculturalidad y derechos humanos (Acoso escolar)

Marco normativo nacional e internacional

Derechos de los pueblos y comunidades indígenas desde una perspectiva de igualdad de género.

Alcance:

Asistentes a los Talleres: 11.912

1. e) Certámenes de promotores de los derechos humanos

Certamen de Dibujo “Mis Derechos Humanos y Mis Responsabilidades”

Objetivo: Contribuir a la difusión y el ejercicio de los Derechos Humanos, así como a la responsabilidad con sí mismos y con otros, a través del dibujo como medio de expresión del conocimiento sobre derechos y obligaciones.

Dirigido: Alumnos inscritos en 4º, 5º y 6º grado de primaria pública del Sistema Educativo Nacional.

Alcance:

Secciones sindicales participantes: 52

Alumnos participantes: 2,107

Docentes participantes: 2,086

Certamen de Ensayo “La práctica escolar desde la perspectiva de la igualdad de género”

Objetivo: Contribuir a la difusión y el ejercicio de los Derechos Humanos, así como a fortalecer la cultura de la igualdad y la equidad de género, invitando a los docentes a que a través de un texto compartan su visión y propuesta de una escuela responsable y comprometida con la comunidad educativa.

Dirigido: Profesores adscritos al Sistema Educativo Nacional, afiliados al SNTE

Secciones sindicales participantes: 34

Docentes participantes: 208

Certamen de Cuento “Los Derechos Humanos y la Amistad”

Objetivo: Contribuir a la difusión y el ejercicio de los Derechos Humanos, sensibilizando sobre la importancia de la responsabilidad con sí mismos y con otros, a través de la palabra escrita, como medio de expresión del conocimiento sobre derechos y obligaciones.

Dirigido: Alumnos de secundaria pública, en donde laboren docentes afiliados al SNTE.
Secciones sindicales participantes: 35
Alumnos participantes: 1,984
Docentes participantes: 1,975

Certamen de Cartel “Jóvenes por la igualdad de género”

Objetivo: Contribuir a la difusión y el ejercicio de los Derechos Humanos, sensibilizando sobre la importancia de la responsabilidad con sí mismos y con otros, a través del dibujo como medio de expresión del conocimiento sobre derechos y obligaciones.

Dirigido: Alumnos de bachillerato público, en donde laboren docentes afiliados al SNTE.
Secciones sindicales participantes: 33
Alumnos participantes: 997
Docentes participantes: 995

1. f) Programa de Embajadores del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Objetivo: Coadyuvar a la reivindicación de los trabajadores de la educación y del valor social de la escuela pública a través de la comunicación con personalidades distinguidas que reconocen en su trayectoria de éxito a los maestros.

Dirigido: A docentes y directivos, representantes de escuela, así como a estudiantes normalistas y padres de familia.

Alcance

Conferencias: 58
Asistentes a las Conferencias de Embajadoras: 26,497

Las maestras y los maestros de México estamos comprometidos en la construcción una cultura en materia de derechos humanos, para su ejercicio pleno, para lo cual, día a día en las jornadas de trabajo procuramos crear un clima de aula para la convivencia y la paz, con equidad e igualdad en alumnos y maestros.

EL SNTE

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, SNTE (México), fundado en 1943, es el representante legítimo de un millón 650 mil trabajadores de la educación de todos los niveles educativos (inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior, superior y formación para el trabajo) y 700,000 jubilados.

Fuente: <http://www.snte.org.mx/>

Información del Comité Nacional de Vinculación Social, con la colaboración del Colegio Nacional de Desarrollo Educativo, Cultural y Superación Profesional y el Consejo de Relaciones Internacionales, del SNTE.

¹ Sindicato nacional de trabajadores de la educación (SNTE) / Comisión nacional de los derechos humanos (CNDH)

² Verabschiedet 1948 auf der Neunten Internationalen Amerikanischen Konferenz in Bogotá, Kolumbien. <http://www.oas.org/es/cidh/mandato/basicos/declaracion.asp>

³ San José, Costa Rica, 22. November 1969. https://www.oas.org/dil/esp/tratados_b-32_convencion_americana_sobre_derechos_humanos.htm

⁴ San Salvador, El Salvador, Inkrafttreten: 11/16/99. <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-52.html>

Menschenrechte und Erziehung in Kuba (SNTECD)



„Sag Mensch und schon sind alle Rechte gesagt“.
 José Martí, OC. T. 2. p.98.

In der Ideenwelt des Nationalhelden José Martí, des berühmten kubanischen Revolutionärs, Betreibers und Organisators des Unabhängigkeitskrieges gegen den spanischen Kolonialismus, ragen treffende und fortschrittliche Konzeptionen über die Menschen und die Erziehung heraus. Die martianische Verkündung, charakterisiert durch den Kultus, die vollständige Würde und die Freiheit des Menschen, war von außerordentlichem Einfluss für die Herausbildung der Identität und des Denkens des kubanischen Volkes.

Um die in Kuba vor dem Triumph der Revolution existierende Situation zu beurteilen, das folgenschwere Ereignis, das sich am 1. Januar 1959 ereignete, ist es notwendig, über den Zustand der Erziehung und der Menschenrechte in dem Land zu reflektieren. Diese Epoche wurde bewundernswert charakterisiert von dem Anführer der kubanischen Revolution, Fidel Castro Ruz, in seiner bekannten Verteidigungsrede „Die Geschichte wird mich freisprechen“ im Rahmen des Prozesses, dem er wegen des Angriffes von 1953 auf das Gefängnis Moncada unterzogen wurde. Dieser Angriff erfolgte als eine Aktion der Centenario-Generation der Jugend gegen die Tyrannei, so benannt als Tribut an den hundertjährigen Tag der Geburt von José Martí.

In der zitierten Verteidigungsrede bezog er sich auf dreißigtausend schlecht behandelte Lehrer und Professoren, auf lediglich sechs gewerbliche Schulen, deren Absolventen ohne eine Beschäftigungsmöglichkeit abgingen; die öffentlichen Schulen auf dem Lande, die von bettelarmen, halbnackten und mangelernährten Kindern besucht wurden, von weniger als der Hälfte der Kinder im Schulalter. Es ist offensichtlich, dass der Zustand der herrschenden Erziehung chaotisch war; insofern ist es notwendig, auf die hohe Zahl der Analphabeten hinzuweisen, die in dem Land existierte.

Seit den Anfängen des revolutionären Prozesses in Kuba in 1959 wurden Mittel entwickelt, um die Ungerechtigkeiten, die Verelendung und Schutzlosigkeit, das Erbe der vorweg gehenden Generationen auszulöschen und das Prinzip der Menschenrechte zurück zu gewinnen, meisterhaft durch Martí resümiert: „Sag Mensch und schon sind alle Rechte gesagt.“¹

Als Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit den großen in Angriff genommenen Transformationen konzipierte man die Ausrottung des Analphabetismus durch die Nationale Alphabetisierungs-Kampagne. Sie materialisierte das martianische Postulat „Mit

dem Zur-Welt-Kommen hat jeder Mensch das Recht auf Erziehung und, als Gegenleistung, die Pflicht, zur Erziehung der anderen beizutragen.² Es war die Nationale Alphabetisierungs-Kampagne, welche die Grundlagen für die Resultate schuf, die das kubanische Schulwesen heute aufweist.

In seiner kontinuierlichen Verbesserung entspricht die Schaffung eines Erziehungs- und Bildungssystems dem Prinzip, dass „nichts wichtiger ist als ein Kind“, wiederholt formuliert durch den Oberbefehlshaber (Comandante en Jefe) Fidel Castro Ruz. Es illustriert die in unserer Gesellschaft unternommenen Aktionen zu Gunsten der Rechte der Kinder und Jugendlichen. Dieses Prinzip hat sich in das ideologische Erbe unseres Volkes eingliedert und bestimmt die vorrangige Aufmerksamkeit, die in unserer Gesellschaft der Kindheit zukommt.

In 1989 verabschiedete und ratifizierte die UN- Vollversammlung die Resolution 44/25, die Konvention über die Rechte des Kindes, die im September 1990 in Kraft trat. Kuba ist einer der Vertragsstaaten dieser Konvention. Sie folgte der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, die in unserem Land einen höchst wertvollen Verteidiger hat.

In der Präambel der Konvention über die Rechte des Kindes wird betont: „dass das Kind umfassend auf ein individuelles Leben in der Gesellschaft vorbereitet und im Geist der in der Charta der Vereinten Nationen verkündeten Ideale und insbesondere im Geist des Friedens, der Würde, der Toleranz, der Freiheit, der Gleichheit und der Solidarität erzogen werden sollte.“

Dieser Fokus der Konvention korrespondiert vollständig mit den Richtlinien, welche das kubanische Erziehungssystem in seinem breiten Spektrum, von der frühen Kindheit bis zum universitären Niveau bestimmen, das sich in eine transversale Achse übersetzt, präsent in den Plänen und Programmen und in allen Subsystemen. Die obligatorische Beschulung der Kinder bis zur neunten Klasse ermöglicht die Beachtung, Ausbildung und Entwicklung der im Referenzdokument dargelegten Werte unter Einschluss unserer eigenen Besonderheiten.

Bezogen auf die Schulabbrecher-Quote in Kuba muss man vor Augen haben, dass diese minimal ist. Denn es gibt rechtliche Maßnahmen, gegengezeichnet in der Verfassung der Republik, die Eltern unter Strafe stellen, sofern sie die regelmäßige Teilnahme von Kindern in den Bildungszentren behindern.

Bezüglich der vorrangigen und gewissenhaften Beachtung der Kindheit ist die Korrespondenz zwischen den Verfassungspostulaten und den Prinzipien der institutionellen kubanischen Politik unbestreitbar; es genügt als Beispiel das Mutter-Kind-Programm (PAMI / Programa de Atención Materno Infantil) zu zitieren, welches die kubanische Gesundheits-Strategie ist, um das Überleben jedes Kindes ab seiner Entstehung im Mutterleib zu gewährleisten.

Die Einführung des kubanischen Nationalen Erziehungssystems beinhaltet die Koedukation, die zweifelsohne eine fortschrittliche Position repräsentiert, welche die rechtliche Gleichbehandlung von Mann und Frau favorisiert.

Die Kindertagesstätten (círculos infantiles)³ für die Kinder des Vorschulalters, die im gesamten Land geschaffen wurden, bilden für die kubanische Gesellschaft eine der am meisten anerkannten Institutionen; sie werden im wesentlichen von den Kindern der arbeitenden Frauen besucht. Diese Zentren haben durch ihren propädeutischen Charakter eine große Bedeutung für die spätere erfolgreiche Eingliederung der Kinder in das Schulsystem. Mit dem gleichen Ziel wurde das Programm „Erziehe Dein Kind“ (Educa a tu Hijo) entwickelt, das auf nicht institutionellem Weg eine gemeinsame Teilnahme von Familien und Erziehungsagenten der Gemeinschaft befördert⁴. Auf diesem Erziehungsniveau ragt die in den Anfangsjahren durch die kubanische Frauenföderation geleistete Arbeit heraus.

Kuba hat als Vertragsstaat der Konvention über die Rechte des Kindes das Recht der unentgeltlichen Erziehung in allen Bereichen des Nationalen Erziehungssystems gesetzlich verankert, einschließlich des universitären Niveaus, so dass die Lernenden sich unter Bedingungen gleicher Möglichkeiten in die Gesellschaft integrieren können, das heißt, es entspricht dem Konzept der „Bildung für alle und für das ganze Leben“. Das Erziehungsnetz, über welches das Land verfügt, umfasst mehr als zwölftausend Zentren und erreicht die entlegensten Orte.

Für eine Reihe von Kindern wird eine Spezialerziehung angeboten, entsprechend ihren Bedürfnissen, die sie unter anderem in Bezug auf Probleme des Sehens, des Hörens, von Bewegungsstörungen aufweisen; einige der Zentren, welche die entsprechenden Fähigkeiten entwickeln, haben für die Arbeit, die sie leisten, Anerkennungen von internationalen Institutionen erhalten, unter ihnen die Sonderschulen „Abel Santamaría“, „René Vilches“ und „Solidaridad con Panamá“. Um jene Fälle von Kindern zu berücksichtigen, die zur Teilnahme unfähig sind, ist ihnen ein Hauslehrer zugewiesen. Gleichermaßen haben die Kinder, die für lange Perioden im Krankenhaus sind, einen Lehrer, welcher die ihrem Niveau entsprechenden Erziehungsziele berücksichtigt.

Es existieren diverse Optionen für die technische und berufliche Bildung, zu denen die Absolventen der neunten Klassen Zugang haben. Weiterhin haben jene Kinder, die Fähigkeiten und Talent für die Kunst oder den Sport aufweisen, die Möglichkeit, Ausbildungszentren in den verschiedenen Zweigen der Kunst zu besuchen während in den Sportschulen Athleten in den hauptsächlich olympischen Sportarten ausgebildet werden.

Die Schüler, die auf mittlerer Ebene durch ihr Talent, durch das Erlangen von Wettbewerbspreisen oder pädagogische Berufung herausragen, haben durch ihren akademischen Index das Recht, ihre Studien in präuniversitären beruflichen Instituten im Bereich der exakten Wissenschaften oder in pädagogischen Schulen fortzusetzen. In diesen Zentren erhalten sie eine spezielle Vorbereitung, die es ihnen ermöglicht, mit großem Erfolg die von ihnen bevorzugten universitären Karrieren zu wählen, jene, die man durch die akademischen Rangstufen erteilt.

Kuba wird aufgrund der Qualität seine schulischen Dienste als Paradigma nachhaltiger und vorwärts schreitender Entwicklung der Erziehung geachtet. Für dieses Kriterium, mehrfach durch die UNESCO und andere internationale Institutionen bestätigt, bürgen die Ergebnisse der Wissenswettbewerbe der Studierenden und die Begutachtungen der Laboratorien der Qualität (LLECE / Laboratorios de la Calidad).

Von Einfluss durch ihre Einwirkung auf die Erziehungsdienste für Kindheit und Jugend ist auch die Exzellenz der pädagogischen Ausbildungssysteme und die Forschungstätigkeit der Lehrkräfte. Dies gelangt in internationalen wissenschaftlichen Klausurtagungen, wie denen von Pädagogik und Universität, an die Öffentlichkeit, ausgezeichnete Ereignisse, an denen Pädagogen aus aller Welt Prestige halber und durch ihre wissenschaftlichen Beiträge teilnehmen. Über diese Ereignisse äußerte Fidel Castro, dass diese Kongresse notwendiger denn je sind, weil sie einen Teil des Kampfes für die Erziehung und Bildung bilden.

Seit vielen Jahren wird in die Lehrpläne aller Subsysteme vom Vorschulniveau bis zur Universität der Unterricht über Computerisierung und die Informations- und Kommunikations-Technologien (TIC) inkorporiert, obwohl man darauf verweisen muss, dass durch die ökonomische Blockade der EU Kuba Restriktionen für den Erwerb neuer Ausstattungen und für jene Investitionen auferlegt werden, die deren Erhalt und ihre stabile Funktion gestatten.

Zweifelsohne verursacht die ökonomische Blockade der EU über Kuba, euphemistisch Embargo genannt, die größten Einschränkungen für die Absicherung des kubanischen Erziehungssystems, durch die Ermanglung an Investitionen für die Labors, für die

Kunstschulen, und, unterem anderem, das Fehlen von Musikinstrumenten und Sportausrüstungen, das sie dank der schöpferischen Erfindungsgabe ihrer Techniker und Lehrkräfte ersetzen.

So wie es die Konvention betont, müssen die Kinder sich für ihre verantwortliche Eingliederung in einer freien Gesellschaft vorbereiten. Es geht darum, dass die zu Erziehenden ihre Rechte und Pflichten für ihr Vaterland, ihre Traditionen, ihre Sprache und ihre Familie in Verbindung mit anderen Werten wie Freundschaft und Solidarität kennen. Unsere Lehrpläne, die Texte und die curricularen und extracurricularen Aktivitäten berücksichtigen dieses Ziel in bevorzugter Weise, ein Schlüssel für die Ausbildung künftiger Generationen.

Höchst verschieden und kreativ sind die Aktivitäten, die sich in jedem Klassenraum und in der Gemeinschaft realisieren, um die Werte einzuschärfen, die wir gemeinsam mit den curricularen Inhalten verteidigen. Das Bildungsfernsehen erfüllt eine besondere Rolle für dieses Ziel. Um einige Beispiele zu nennen, genügt es, unter anderem auf die Teilnahme der Kinder und Jugendlichen an der Müllbeseitigung und dem Schutz der Umwelt in der Gemeinde zu verweisen, auf die Rolle, welche die Kinder bei der Überwachung der Urnen bei den allgemeinen Wahlen des Landes ausüben, die Pflege des Schulgartens, die mündliche und schriftliche Vorstellung von Forschungsarbeiten und die Computernutzung, jeweils entsprechend dem Niveau des Unterrichts, auf dem sich die Lernenden befinden.

Durch die Notwendigkeit der aktiven und bewussten Inkorporation der Familie in die Ausbildungsarbeit der Schule schreitet die Realisierung der familiären Erziehungsschulen voran, die Räume schaffen, in denen man den Eltern Informationen und Teilhabemöglichkeiten für die Erziehung ihrer Kinder anbietet.

Wichtig ist es, für die Ausübung der Rechte der Kinder- und Jugendlichen als zukünftige soziale Subjekte mit voller Rechtsfähigkeit den Einfluss der Schülerorganisationen hervorzuheben, der Organisation der José Martí Pioniere (Organización de Pioneros José Martí) und der Föderation der Studierenden auf dem mittleren Ausbildungsniveau (Federación de Estudiantes de la Enseñanza Media). In diesen Organisationen wird die freie Äußerung persönlicher Auffassungen gefördert, man übt sich in einem kritischen und selbstkritischen Geist, dem Sinn für Verantwortlichkeit, in der Disziplin und dem Respekt vor anderen Meinungen.

Außerdem arbeitet man in Kuba daran zu erreichen, dass die Schule das wichtigste kulturelle Zentrum der Gemeinde wird, was impliziert, eine organisierte Schule zu haben, mit Disziplin, gut vorbereiteten Lehrern, die Klassen mit Qualität entwickeln, deren Schüler eine adäquates Verhalten innerhalb und außerhalb von diesen haben.

Die berichteten Aktionen zeigen, dass in dem gesellschaftlichen Bewusstsein eine solide und unverzichtbare Repräsentation der Erzielung als unveräußerliches Recht der Kindheit existiert. Keine kubanische Familie konzipiert die integrale Erziehung ihrer Kinder ohne den Einfluss und sicheren Beitrag der institutionalisierten Erziehung; es sind die Lehrer, welchen in diesen Vorhaben die größte Verantwortung zukommt, von daher das Interesse des Landes, sein Niveau immer weiter anzuheben. Es existieren Ergebnisse im wissenschaftlichen Bereich, die dies belegen, wie die hohe Zahl der Master- und Doktor-Abschlüsse, viele von ihnen in den Klassenräumen, nicht nur auf universitärem Niveau.

Die Ministerien für Erziehung und Höhere Erziehung leiten in methodologischer Hinsicht das kubanische Nationale Erziehungssystem, welches die kohärente Zusammenarbeit mit anderen Organismen und Einheiten mit einschließt. Mit der Integration der Ziele der kubanischen Erziehung durch die Ministerien für Kultur, Wissenschaft, Technologie und Umwelt, dem Nationalen Sport-Institut, der Körperlichen Erzielung und Erholung und durch Radio und Fernsehen wie auch durch die studentischen Organisationen, jene der Jugendlichen und andere Nicht-Regierungs-Organisationen formt sich eine beein-

druckende Synergie, die das Erziehungsprojekt der kubanischen Nation aufrechterhält, sie darin verstärkt, das am meisten Bereichernde der Kinderrechte zu kultivieren: die Erziehung und Bildung.

Man versteht, dass die ambitiöse und hervorgehobene soziale Mission der kubanischen Erziehungsdienste in der Ausbildung der Generationen, die eine prosperierende und nachhaltige sozialistische Gesellschaft schaffen, unbestreitbar das Werk vieler Faktoren, an erster Stelle das der Erzieher ist. Von hoher Bedeutung ist die Respektierung der Rechte der Jungen und Mädchen, der Wille der Regierung, die größeren Teile des Staatshaushaltes des Landes ebenso für Bildung wie für Gesundheit zur Verfügung zu stellen, deren Organismen sich in bestimmten Bereichen ergänzen. Diese Integration ermöglicht eine gesunde Kindheit, geeignet das Recht auf eine qualifizierte Erziehung aufzunehmen.

Bibliografie:

- Castro Ruz, Fidel. Discurso de clausura en el Congreso Pedagogía. La Habana. 1999
- Castro Ruz, Fidel Nada más importante...
- Constitución de la República de Cuba. Ediciones Pontón Caribe. La Habana.
- Diez preguntas para hablar de derechos con niñas y niños... y respuestas para cubanas y cubanos de todas las edades. Publicaciones Acuario. Centro Félix Varela. 2012
- Early childhood development in Cuba. United Nations Children's Fund (UNICEF), Cuba Country Office, February 2016.
- Martí Pérez, José. Obras completas. Editorial de Ciencias Sociales. 1975. Tomos 2 y 19.
- Pérez Morán, Margarita. La formación de una cultura del derecho del niño en el profesional de la educación preescolar cubana. Tesis en opción al grado científico de Dr. en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. La Habana. 2008.
- Valdés Galarraga, Ramiro. Diccionario del pensamiento martiano. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana.

¹ José Martí, Obras completas, t. 2, p.98.

² José Martí, Obras completas, t. 19, p. 375.

³ 45 Tage bis 6 Jahre; Anm. d. Übers.

⁴ Ergänzendes Programm zu den „círculos infantiles“ für Kinder in abgelegenen ländlichen und gebirgigen Zonen; Anm. d. Übers.

MsC. Mirella Suárez Ortega - MsC. Gertrudis Simón Pineda - Lic. Martha B. Batista Ramírez
 Sindicato Nacional De Trabajadores De La Ducción, La Ciencia Y Del Deporte - (SNTECD)

Los Derechos Humanos Y La Educación En Cuba



“Dígase hombre y ya se dicen todos los derechos”.
 José Martí, OC. T. 2. p.98.

En el ideario del Héroe Nacional José Martí, insigne revolucionario cubano, gestor y organizador de la guerra independentista contra el colonialismo español, sobresalen acertadas y avanzadas concepciones sobre el ser humano y la educación. La prédica martiana, caracterizada por el culto a la dignidad y a la libertad plenas del hombre, ha influido extraordinariamente en la construcción de la identidad y del pensamiento del pueblo cubano.

Al valorar la situación existente en Cuba antes del triunfo de la Revolución, hecho trascendental que ocurrió el 1º. de enero de 1959, es necesario reflexionar sobre el estado de la educación y los derechos humanos en el país; época que fue caracterizada admirablemente por Fidel Castro Ruz, líder de la Revolución cubana, en su autodefensa conocida como la “Historia me absolverá”, en ocasión del juicio a que fue sometido tras el asalto al cuartel Moncada efectuado en contra de la tiranía, en 1953, acción que fue ejecutada por los jóvenes de la Generación del Centenario, denominada así como tributo a los cien años del nacimiento de José Martí.

En la citada autodefensa, se refirió a los treinta mil maestros y profesores maltratados, la existencia en el país de sólo seis escuelas industriales cuyos graduados salían sin tener dónde emplearse; las escuelas públicas del campo a las que asistían los niños descalzos, semidesnudos y desnutridos, menos de la mitad de los niños en edad escolar. Es evidente que el estado de la educación imperante era caótico, a esto es preciso añadir la alta cifra de analfabetos que existía en el país.

Desde los inicios del proceso revolucionario cubano, en 1959, se adoptaron medidas para erradicar las injusticias, miserias y desamparo, heredadas de los gobiernos anteriores e inspiradas en el principio reivindicador de los derechos del ser humano, resumido magistralmente por Martí cuando señaló: “dígase hombre y ya se dicen todos los derechos”.¹

Para enfrentar las grandes transformaciones emprendidas, se concibió como punto de partida erradicar el analfabetismo mediante la Campaña Nacional de Alfabetización que

materializó el postulado martiano que expresa: “Al venir a la tierra, todo hombre tiene derecho a que se le eduque, y después, en pago, el deber de contribuir a la educación de los demás”.² Fue la Campaña Nacional de Alfabetización la que sentó las bases para alcanzar los resultados que exhibe hoy la educación cubana.

La creación de un sistema educacional, en continuo perfeccionamiento responde al principio de que “nada es más importante que un niño”, formulado reiteradamente por el Comandante en Jefe, Fidel Castro Ruz e ilustra las acciones emprendidas a favor de los derechos de la niñez y la juventud. Este principio se ha integrado al patrimonio ideológico de nuestro pueblo y determina la prioridad de la atención que se concede a la niñez en nuestra sociedad.

En 1989, la Asamblea General de la ONU adoptó y ratificó en su Resolución 44/25, la Convención sobre los Derechos del Niño, que entró en vigor en septiembre de 1990; Cuba es uno de los Estados Parte de esta Convención; esta tuvo como antecedente la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la que ha tenido en nuestro país un defensor invaluable.

En el Preámbulo de la Convención sobre los Derechos del Niño, se expresa: “... que el niño debe estar plenamente preparado para una vida independiente en sociedad y ser educado en el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas y en particular, en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad”.

Este enfoque de la Convención se corresponde plenamente con las directrices que norman el sistema educacional cubano en su amplio espectro, desde la primera infancia hasta el nivel universitario, que se traduce en un eje transversal presente en los planes y programas de todos los subsistemas. La escolarización obligatoria de los niños hasta el noveno grado permite la atención, formación y desarrollo de los valores enunciados en el documento de referencia, entre otros propios de nuestra idiosincrasia.

Al reflexionar sobre la deserción escolar en Cuba es necesario tener presente que esta es mínima, pues existen medidas legales que aparecen refrendadas en la Constitución de la República, que penaliza a los padres que obstaculizan la asistencia regular de los niños a los centros educacionales.

Es innegable la correspondencia entre los postulados de la Convención y los principios de la política institucional cubana con respecto a la atención preferencial y esmerada de la niñez, baste citar por ejemplo, el PAMI (Programa de Atención Materno Infantil), que es la estrategia cubana de salud para garantizar la supervivencia de cada niño, desde su llegada al seno materno.

La instauración del Sistema Nacional de Educación cubano aplica la coeducación lo que, sin dudas, representa una posición social de avanzada, en cuanto favorece el tratamiento de la igualdad de derechos entre el hombre y la mujer.

Los círculos infantiles, para los niños de edad preescolar creados en todo el territorio nacional, constituyen una de las instituciones más apreciadas por la sociedad cubana, a ellos asisten esencialmente los hijos de las mujeres trabajadoras. Por el carácter propedéutico de estos centros tienen gran importancia para la posterior inserción exitosa de los niños en el sistema escolar. También con este objetivo, se desarrolla el programa Educa a tu Hijo, que por vía no institucional promueve la participación conjunta de las familias y agentes educativos comunitarios. En este nivel educacional se destaca la labor desarrollada por la Federación de Mujeres Cubanas desde los años iniciales.

Cuba, como Estado Parte de la Convención de los Derechos del Niño, tiene legislado el derecho a la educación gratuita en todos los subsistemas del Sistema Nacional de Educación, incluido el nivel universitario, de modo que el educando puede integrarse en condiciones de igualdad de oportunidades a la sociedad, o sea, responde al concepto de

la “educación para todos y para toda la vida”. La red educacional que tiene el país comprende más de doce mil centros y llega hasta los lugares más recónditos.

Se ofrece educación especializada en correspondencia con las necesidades que puedan presentar algunos niños con respecto a problemas de visión, audición y trastorno físico-motor, entre otros; varios de los centros que desarrollan las especialidades mencionadas han obtenido reconocimientos de instituciones internacionales, por la labor que realizan, entre ellos: “Abel Santamaría”, “René Vilches” y “Solidaridad con Panamá” 14 de junio. Para atender aquellos casos de niños imposibilitados de asistir se le asigna un maestro en el hogar. A la vez, a los niños que están hospitalizados por períodos largos tienen un docente que atiende los objetivos educacionales correspondientes a su nivel.

Existen diversas opciones para la educación técnica y profesional a la que tienen acceso egresados de noveno grado. Además, los niños y jóvenes que muestran aptitudes y talento para el arte o el deporte, tienen la oportunidad de asistir a centros de formación en las diferentes ramas del arte, mientras que en las escuelas deportivas se forman atletas en los principales deportes olímpicos.

Los estudiantes que sobresalen en el nivel medio, por su talento, obtención de premios en concursos y vocación pedagógica, tienen derecho, por su índice académico, a continuar sus estudios en institutos preuniversitarios vocacionales de ciencias exactas o escuelas pedagógicas. En estos centros reciben una preparación especializada, que les permite optar, con mayor éxito, por las carreras universitarias de su preferencia, las que se otorgan por escalafón académico.

Cuba es considerada como paradigma de sostenido y ascendente desarrollo educacional, por la calidad de los servicios de la escuela. Este criterio, repetidas veces constatado por la UNESCO y otras instituciones internacionales, lo avalan los resultados de concursos de conocimientos de estudiantes y los dictámenes de los Laboratorios de la Calidad (LLECE), entre otros.

También influyen, por su impacto en los servicios educacionales para la niñez y juventud, la excelencia de los sistemas de formación pedagógica y la actividad investigativa de los educadores, que se divulga en cónclaves científicos internacionales, como los de Pedagogía y Universidad, eventos insignias, al que asisten por su prestigio y aportes científicos educadores de todo el mundo. Sobre estos eventos, Fidel Castro expresó que estos congresos son más necesarios que nunca porque forman parte de una lucha por la educación.

Desde hace varios años se ha incorporado en los planes de estudio de todos los subsistemas la enseñanza de la computación y el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), desde el nivel preescolar hasta el universitario, aunque debe señalarse que su utilización se ve afectada por las restricciones que impone el bloqueo económico de los EEUU a Cuba para la adquisición de nuevos equipos e insumos que permitan su reposición y funcionamiento estable.

Sin dudas, el bloqueo económico, financiero y comercial de EEUU sobre Cuba, eufemísticamente llamado embargo, origina las mayores afectaciones para el aseguramiento del sistema educacional cubano, por la carencia de insumos para laboratorios, las escuelas de arte, y falta de instrumentos musicales e implementos deportivos, entre otros, que se suplen gracias a la inventiva creadora de los técnicos y los docentes.

Tal como enuncia la Convención, los niños deben prepararse para su inserción responsable en una sociedad libre. Se trata de que los educandos conozcan sus derechos y deberes para con la patria, con sus tradiciones, su idioma y familia, entre otros importantes valores como la amistad y la solidaridad. Nuestros planes de estudio, los textos y las actividades curriculares y extracurriculares atienden de forma priorizada este objetivo, clave para la formación de las futuras generaciones.

Muy variadas y creativas son las actividades que se realizan en cada aula y en la comunidad para inculcar valores que defendemos junto a los contenidos curriculares. La televisión educativa tiene un papel esencial para estos fines. Por citar algunos ejemplos, baste referirse a la participación de niños y jóvenes en campañas de higienización y protección del medio ambiente en la comunidad, el papel que desempeñan los niños como custodios de las urnas en las elecciones generales del país, el cuidado del huerto escolar, la exposición oral y escrita de trabajos investigativos y el uso de la computación, entre otros, adecuados al nivel de enseñanza que cursan los educandos.

Por la necesidad de que la familia se incorpore activa y conscientemente a la labor formadora de la escuela se promueve la realización de las Escuelas de Educación Familiar que constituyen espacios en los que se brinda a los padres información y asesoramiento sobre la educación de sus hijos.

Es importante destacar la influencia de las organizaciones estudiantiles (Organización de Pioneros José Martí y Federación de Estudiantes de la Enseñanza Media) para el ejercicio de los niños y jóvenes, como futuros sujetos sociales, plenos de derechos. En las actividades de estas organizaciones se fomenta la libre expresión de las opiniones personales, se ejercita el espíritu crítico y autocrítico, el sentido de la responsabilidad, de la disciplina y el respeto a las opiniones ajenas, entre otras.

También en Cuba se trabaja por lograr que la escuela sea el centro cultural más importante de la comunidad, lo cual implica tener una escuela organizada, con disciplina, maestros bien preparados que desarrollen clases con calidad, cuyos estudiantes tengan un comportamiento adecuado dentro y fuera de esta.

Las acciones reseñadas muestran que en la conciencia de la sociedad existe una sólida e irrenunciable representación de la educación como derecho inalienable de la niñez. Ninguna familia cubana concibe la formación integral de sus hijos, sin la influencia y segura contribución de la educación institucional; son los maestros los que tienen la mayor responsabilidad en estos propósitos, de ahí el interés del país por elevar cada vez más su nivel, existen resultados en el orden científico que así lo demuestran, tal es el alto número de másteres y doctores, muchos de ellos en las aulas, no solo en el nivel universitario.

Los ministerios de Educación y Educación Superior, rectoran metodológicamente el Sistema Nacional de Educación cubano, que incorpora la colaboración coherente de otros organismos y entidades. Con la integración a los objetivos de la educación cubana de los ministerios de Cultura, de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente, el Instituto Nacional de Deportes, Educación Física y Recreación y el de Radio y Televisión, así como de las organizaciones estudiantiles, juveniles y de otras no gubernamentales, se modela la impresionante sinergia que sustenta el proyecto educativo de la nación cubana, que se esfuerza en cultivar el más enriquecedor de los derechos de los niños: la educación.

Se comprende que la ambiciosa y elevada misión social de los servicios educacionales cubanos en la formación de las generaciones que construirán una sociedad socialista próspera y sostenible es, indiscutiblemente, obra de muchos factores, en primer lugar de los educadores. Altamente significativo es el respecto a los derechos de los niños y las niñas, la voluntad gubernamental de otorgar la mayor asignación del presupuesto nacional del país tanto a la educación como a la salud, cuyos organismos se complementan en determinadas áreas. Esta integración posibilita una niñez saludable, apta para asimilar el derecho a una educación de calidad.

Bibliografía:

- Castro Ruz, Fidel. Discurso de clausura en el Congreso Pedagogía. La Habana. 1999.
- Castro Ruz, Fidel Nada más importante...
- Constitución de la República de Cuba. Ediciones Pontón Caribe. La Habana. 2005.
- Diez preguntas para hablar de derechos con niñas y niños... y respuestas para cubanas y cubanos de todas las edades. Publicaciones Acuario. Centro Félix Varela. 2012
- Early childhood development in Cuba. United Nations Children's Fund (UNICEF), Cuba Country Office, February 2016.
- Martí Pérez, José. Obras completas. Editorial de Ciencias Sociales. 1975. Tomos 2 y 19.
- Pérez Morán, Margarita. La formación de una cultura del derecho del niño en el profesional de la educación preescolar cubana. Tesis en opción al grado científico de Dr. en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. La Habana. 2008.
- Valdés Galarraga, Ramiro. Diccionario del pensamiento martiano. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana. 2002.

¹ José Martí, Obras completas, t. 2, p.98.

² José Martí, Obras completas, t. 19, p. 375.

Prof. Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva

Bundesuniversität von Paraíba/Brasilien

Paulo Freire und die Konstruktion eines Bildungskonzepts im Dialog von Erziehern und Straßenkinder im Lebensalltag: Beitrag zu dem Projekt der Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung



Der Beitrag Paulo Freire¹ für unsere Artikel gründet vor allem in der Tatsache, dass sein Denken einer der hauptsächlichen Bezugspunkte für die Arbeit in den Bildungsprojekten mit Straßenkinder war und ist, bei der Entwicklung und Suche nach einem sozial-erzieherischen Konzept, das die Kinder und Jugendlichen als Subjekte der Geschichte begreift (ein Konzept für eine Bildung *mit* ihnen und nicht nur *für* sie).

Es soll eine Kritischer Pädagogik sein, die die Lebensbedingungen der Kinder und Jugendlichen für sie selbst zum Gegenstand der Reflexion maacht (innerhalb der Tätigkeiten im Bildungsprojekt - vor allem in den Projektwerkstätten), damit sich daraus ihr notwendiges Engagement für den Kampf um ihre Befreiung entwickeln kann (FREIRE, Paulo. 1981-35).

Wir haben uns die Sicht Paulo Freires zu eigen gemacht, Erziehung und Bildung als einen Humanisierungsfaktor im Leben der menschlichen Person aufzufassen und die Bildung durch Lebenserfahrung als eine Praxis des Dialogs zu gestalten, die bei ihm, nach Gadotti, „von Liebe, Demut, Hoffnung, Glauben und Vertrauen getragen wird“ (GADOTTI; Moacir. 1988-26) und so den jungen Menschen zu einer Begegnung mit sich selbst führt, bei der er sein Wissen und seine Erfahrung reflektiert, um auf dieser Grundlage ein neues Wissen und eine Kultur zu entwickeln, die mit seinen Interessen verbunden ist.

Das Wichtige bei dem erzieherischen Geschehen ist, in dem Kind und dem Jugendlichen das Bewusstsein zu bilden, dass der Vorgang des Erlernens, wie man einen Besen herstellt in dem Moment politisch wird, in dem sie den Herstellungsprozess (*und den Ort, der ihnen bei diesem Prozess zugewiesen ist*) mit dem Subjekt in Verbindung bringt, das den Besen benutzen wird.

owohl der Jugendliche, der den Besen herstellt, wie auch die Straßenkehrerin, die das Produkt seiner Arbeit benutzt, sind in ein und dieselbe soziale Problematik verwickelt,

Die Demontage des Lernens durch Arbeit

Die Entwicklung von Praktiken der Bildungsarbeit mit marginalisierten Kindern und Jugendlichen, bei denen Arbeit als erzieherisches Mittel eingesetzt wird, ist bis heute (leider) von einem Bildungskonzept geprägt, bei dem die Kinder und Jugendlichen lernen sollen, um arbeiten zu können, damit sie diesen oder jenen Gegenstand herstellen können. Es wird in diesem Rahmen aber nicht als notwendig erachtet, dass der Schüler ein bewusstes Verständnis seiner Lebenswelt als Arbeiter (seiner Wünsche, seiner Erlebnisse etc.) entwickelt.

Diese Konzeption kommt einer „**ökonomistischen Praxis von Bildung durch Arbeit**“ in dem Maße gleich, wie sich die Rolle der Kinder und Jugendlichen auf ein Lernen nach vorbestimmten Modellen beschränkt, durch die nur die Bedürfnisse des Marktes bedient werden. Dabei wird kein „Wissen“ präsent, denn nach Freire „existiert Wissen nur im kreativen Schaffen und Neuschaffen, in dem ruhelosen, ungeduldigen und ununterbrochenen Suchen, das die Menschen in der Welt, mit der Welt und mit den anderen entfalten.“ (FREIRE, 1981:66).

Die Rolle der pädagogischen Betreuerinnen und Betreuer bei der Bildung durch Arbeit

Ausgehend von den Aspekten, die wir angeführt haben, sind wir der Ansicht, dass die Einsicht der pädagogischen Betreuer (in den Projektwerkstätten) in die Notwendigkeit des politischen Charakters der sozialerzieherischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Armutsverhältnissen ihnen (den Betreuern) helfen kann, zu erkennen, dass die Problematik der marginalisierten Kinder und Jugendlichen nicht durch eine Beschäftigung mit produktiver Arbeit, mit berufsbildenden Tätigkeiten gelöst werden kann ohne eine gleichzeitige Reflexion über den alltäglichen Lebensalltag.

Im Hintergrund des Lebens in Leid und Elend, das die marginalisierten Kinder und Jugendlichen führen, existiert eine Welt, die gewisse Werte, gewisse Ansichten und gewisse Kompetenzen in sich einschließt.

Da sich das Leben der Kinder und Jugendlichen in Armutsverhältnissen in den Straßen, Gassen und auf den Plätzen abspielt, wo sie sich mit den verschiedensten „Gauereien“ durchschlagen, bewegen sie sich in einer Welt, die nicht die Welt des Betreuers ist, und es kommt zu einem unvermeidbaren Schock, der den Betreuer zu einer Haltung verleitet, bei der er die Welt der Kinder und Jugendlichen verändern will, aber nicht seine eigene.

Für Freire müssen die Kinder und Jugendlichen, die in den Programmen von Bildung durch Lebenserfahrung der Bildungsprojekte mitarbeiten und gleichzeitig in der Wirklichkeit des Lebens auf der Straße stehen, „kritisch verstehen lernen, was der Grund für ihren Kampf ist, sie müssen verstehen, warum sie in den Straßen umherlaufen, (...) sie verändern sich nur, wenn sie in dem Leben, das sie führen, eine bewusste Rolle annehmen. Das heißt, sie verändern sich nicht definitiv, aber sie machen sich bereit für Veränderungen“ (FREIRE, 1985-13).

Dies ist keine leichte Aufgabe für den pädagogischen Betreuer, denn sie erfordert neben dem streng wissenschaftlichen Begreifen der Realität soziale und historische Sensibilität, die den Betreuer lehrt, gewisse Formen purer Auflehnung oder anderer fatalistischer Haltungen bei den Kindern und Jugendlichen zu verstehen, um mit ihnen zu versuchen, diese Haltungen zu überwinden, denn unsere Zuneigung diesen Kindern gegenüber, denen ein Daseinsrecht verweigert wird, gelangt nur dann authentisch zum Ausdruck, wenn wir uns von dem Traum leiten lassen, eine besser Welt zu erschaffen (FREIRE, Paulo. 1985-13).

Den Lebens- und Arbeitsalltag in einer Projektwerkstatt zu verstehen bedeutet nicht einfach, sich mit den Kindern und Jugendlichen über die entwickelten Tätigkeiten zu unter-

halten, darüber, was hergestellt wird, wie und wann es hergestellt wird etc., sondern es bedeutet vor allem die Kinder und Jugendlichen in ihrer Lebenswelt zu begreifen, ihre Wirklichkeit und ihre Möglichkeiten zu erkennen sich zu fragen, wer dieses Kind ist und was es für mich (Betreuer/in) bedeutet.

Wie Paulo Freire wissen wir jedoch, dass die praktische Arbeit der Befreiung Beschränkungen unterliegt, und es ist die Erfahrung selbst, die uns das lehrt, denn „oft tut man, was man kann und nicht, was man gerne tun würde. Es gibt ökonomische Beschränkungen, soziale und ideologische Beschränkungen, historische Beschränkungen und Beschränkungen des Wissen und der Erkenntnis“. (FREIRE, Paulo: 1985-22).

Literatur

FREIRE, Paulo. Pädagogik der Unterdrückten – Bildung als Praxis der Freiheit. Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1998

FREIRE, Paulo. Paulo Freire e Educadores de Rua – uma abordagem crítica. Projeto Alternativa de atendimento a meninos de rua. UNICEF/SAS/FUNABEM.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança, 10a. Edicao. Sao Paulo. Pay e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 10a. Edicao. Sao Paulo. Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. Esta escola chamada Vida. Editora Atica, 4a. Edicao. Sao Paulo. 1986.

GADOTTI, Moacir. Historia das Ideias Pedagógicas. 8a. ed. Sao Paulo: Zahar, 1988

¹ Freire war selbst die Opfer. 1921 ist er in Recife, Brasilien geboren. Die Familie, die dem Burgertum angehörte, geriet in den Strudel der Weltwirtschaftskrise nach 1929. Er erfuhr, was Hunger ist und was der Hunger der Entwicklungs- und Lernfähigkeit eines Kindes antut. Mit e elf Jahren legte er ein Gelubde ab: er wollte sein Leben dem Kampf gegen den Hunger widmen, dem Kampf für die Hungernden. Er wurde zunächst Rechtsanwalt. Als er entdeckte, dass Recht, das er studiert hatte, das Recht der Eigentümer gegen die Habenichtse war, gab er den Beruf auf. Er wurde Lehrer, Professor für Geschichte und Philosophie der Pädagogik. (FREIRE, 1998)

Prof. Dr. Alexandre Magno Tavares da Silva

Universidade Federal da Paraíba - Brasil

Participação de crianças e adolescentes na ampliação dos direitos humanos à educação: partilhando saberes e ensaiando alternativas



Introdução – Neste artigo pretendemos trazer nossa leitura sobre saberes construídos na participação ativa de adolescentes como sujeitos sociais (Die Kinder als soziale Subjekte), dentro de projetos sócio-comunitários. Esses saberes colaboram na forma como discutem e se posicionam diante dos problemas sociais de seu tempo (comunidade, cidade, estado, região, país), bem como geradores de estratégias para ampliação dos Direitos Humanos (Menschenrechts). Isto só está sendo possível a partir do momento em que educadores e educadoras passaram a olhar esses atores sociais não como indivíduos isolados e passivos dentro da realidade social, mas sim como sujeitos sociais ativos¹, que procuram tomar posições e proposições críticas na vida social, escolar e comunitária. Destacamos ainda os princípios da Pedagogia libertadora e da Educação Popular (Befreiungspädagogik)², que tem referência no pensamento pedagógico do educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997)³, enquanto fundamentos educativos em alguns projetos sócio-comunitários.

As mudanças conjunturais e de clima político vivenciadas no Brasil no final de 2015 e início de 2016 pelo governo interino, têm causado uma virada radical na concepção dos Direitos Sociais que estava se construindo no país nas últimas décadas. No relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no tocante ao panorama brasileiro, destaca que o Brasil conseguiu tirar 29 milhões de pessoas da pobreza no período entre 2003 e 2013. Atualmente, com o governo interino, convivemos com uma grande ameaça aos direitos sociais e o risco de inviabilização e retrocesso em diversas conquistas nas políticas públicas. Enquanto isso, a base social brasileira apresenta uma triste realidade: 2,5 milhões de crianças sem creches; 600 mil sem pré-escola; 460 mil fora do ensino fundamental; e 1,7 milhão de jovens, de 15 a 17 anos, fora do ensino médio e ainda 13,2 milhões de analfabetos, sendo que 54% estão localizados na região nordeste do país. Diante deste quadro entidades, organizações sindicais e dos movimentos sociais populares organizados, tem incentivado mobilizações contra as reformas e

ameaças diante dos direitos sociais e sucateamento das políticas públicas⁴. O esforço será para a construção coletiva e unificada, e participação na construção das ações, pois os retrocessos nas políticas públicas só serão barrados com a mobilização de estudantes, trabalhadores, movimentos sociais, organizações da sociedade civil, sindicatos, movimentos sociais do campo nas ruas. O Brasil, como outros países da América Latina, possui uma longa história de lutas e processos emancipatórios a favor dos Direitos Humanos⁵. Lutas que geraram saberes e aprendizagens em processos participativos interculturais.

Vale destacar, entre os atores sociais envolvidos nesta luta, o papel das crianças, adolescentes e jovens, sobretudo as que se encontram em situação de rua e vulnerabilidade social. Ao longo dos anos 90 no Brasil, passaram a ser tomados enquanto sujeitos sociais ativos, protagonistas também de um projeto político que teve início em meados dos anos 80 através de uma grande mobilização no Brasil na qual crianças, adolescentes e jovens representando várias cidades brasileiras se encontraram em Brasília a fim de discutirem os desafios que envolvem as políticas públicas, identificando as dificuldades e propondo mudanças⁶. Trinta anos depois, vários direitos conquistados pelas crianças, adolescentes e jovens estão sendo constantemente atacados e suprimidos de forma cruel na atual conjuntura brasileira. Nesse sentido, gostaria de destacar pontos que nas últimas décadas de nossas investigações, tem chamado a nossa atenção quanto à produção de Saberes no processo participativo de crianças e adolescentes nos projetos sócio-comunitários, e suas contribuições no campo da ampliação dos direitos sociais. Estas reflexões surgiram no contexto do nosso trabalho de doutorado na Universidade Johann Wolfgang Goethe – Frankfurt/Alemanha, cujo tema foi a *“Produção de saberes e competências pelo Trabalho: a experiência de vida de crianças e adolescentes em situação de pobreza e o trabalho sócio-educativo dentro de Projetos Comunitários em Pernambuco/Brasil”*,⁷ cujo objetivo foi o de analisar as Oficinas de Trabalho existentes em cinco Projetos Comunitários em Pernambuco/Brasil, tomando como referência a produção de Saberes e de Competências de Crianças, adolescentes e jovens em situação de rua e vulnerabilidade social.

Crianças, Adolescentes e Jovens como sujeitos ativos - A vida das crianças e dos adolescentes, no nordeste brasileiro, é marcada profundamente por uma situação de pobreza, que atinge principalmente as áreas da saúde, da moradia, da educação e do trabalho. Diante dessas condições, várias iniciativas foram estruturadas, na tentativa enfrentar propositivamente esses problemas. Estas respostas nasceram dentro de contextos específicos, entre eles os Projetos Sócio-comunitários, nos quais a partir da visão, da interpretação e da intervenção sobre as condições de vida das crianças e adolescentes, foram formuladas as ideias orientadoras do trabalho sócioeducativo. Para a concretização dessas ideias, foi importante a colaboração do pensamento de Paulo Freire, em, a partir da prática pensar e elaborar o trabalho sócio-educativo. Nos projetos sócio-comunitários, as chamadas Oficinas de Trabalho (nomes) possibilitam a expressão de Saberes que possuem algumas dimensões, entre elas citamos: **a) A HUMANITÁRIA** (afirmativa do Ser); **b) A COMUNITÁRIA** (partindo das tradições e criatividade culturais do grupo do qual participam); **c) A EDUCATIVA** (descobrir-se que se aprende e o aperfeiçoamento deste aprendizado para a satisfação das próprias necessidades e as de seu grupo); **d) A CULTURAL** (o trabalho artesanal como formador de uma cultura crítica); **e) A FORMATIVA** (as crianças e adolescentes enquanto serem em desenvolvimento); **f) A SOCIAL** (o sentido do enfrentamento das situações de marginalização); **g) A POLÍTICA** (crítica às formas de organização de um trabalho explorado, tomando como referência um domínio sobre o processo de trabalho).

Alguns saberes e as competências produzidas pelas crianças e adolescentes no processo participativo dentro das Oficinas nos Projetos Comunitários podem ser expressos da seguinte forma:

- Poder, através de seu trabalho, conhecer melhor a sua comunidade em suas manifestações culturais, no cotidiano da população, nos trabalhos de mobilização popular

- Organizar com o/a educador/a as atividades num caráter e clima cooperativo;
- Necessitar da discussão coletiva sobre os problemas;
- Projetar possibilidades de como dar continuidade ao processo de trabalho pós-Oficina de Trabalho (Ex: estruturação de oficinas de marcenaria popular);
- Incentivar a capacidade do aprendiz de se colocar como sujeito diante do educador, à medida em que vai dominando o processo de trabalho (Ex.: os momentos de desentendimento entre educadores e meninos/as nas oficinas de vassouraria, padaria);
- Sentir, através do processo de problematização do trabalho, a necessidade de intercambiar experiências de vida com outros meninos e meninas, procurando relacionar o cotidiano dentro da oficina, com questões ligadas ao trabalho, à escola e à educação escolar (Ex: realização de encontros de meninos e meninas trabalhadores);
- Desenvolver a capacidade de se expressar, expor ideias, criticar o processo do trabalho (Ex.: as reuniões semanais realizadas nas oficinas de padaria vassouraria marcenaria).

Os saberes acima foram também identificados a partir da leitura que realizamos entre o cotidiano do Projeto Sócio-Comunitário e o contexto no qual estão situados, nesse sentido, são os seguintes aspectos do contexto nos quais nos apoiamos na identificação dos saberes construídos pelos adolescentes:

- Visualização nas lutas comunitárias as participações das crianças e adolescentes em torno de seus problemas, da comunidade e da proposta de trabalho dentro do projeto comunitário;
- Atenção ao processo histórico da construção da comunidade local pelas tradições culturais das formas comunitárias de organização do trabalho;
- Atenção às formas de trabalho familiar e da participação de crianças e adolescentes;
- Identificação nas reuniões comunitárias com moradores, do significado social da Oficina de Trabalho na melhoria da qualidade de vida no local em que está localizado;
- A experiência de vida dos educandos e em que medida são levados em consideração na composição do conteúdo do trabalho pedagógico dentro das oficinas;
- Engajamento de projetos e educadores em Movimentos Pastorais Populares (Comunidades Eclesiais de Base, Movimentos Populares etc);
- Implicações da realidade sócio-econômica local na vida das crianças e dos adolescentes e na forma de organização do trabalho sócio-educativo;
- Resgate no processo histórico, as expressões culturais do nordeste brasileiro influenciando na forma de como no nordestino explica, representa e age em torno de sua realidade;
- Visualização e discussão junto aos coordenadores e educadores sobre o entendimento da categoria criança e adolescente para o Projeto Comunitário;
- A elaboração dos objetivos do trabalho a identificação do projeto comunitário querer ser um espaço de vivência de uma educação popular;

A identificação que as crianças e adolescentes fazem de seus saberes e competências e a discussão sobre os mesmos dentro do espaço das Oficinas de Trabalho [quais os saberes e como foram produzidos, as dimensões que eles envolvem] podem impulsionar estes sujeitos à necessidade do SABER MAIS, de estarem inseridos no mundo e alterando este mundo através de suas ações⁸; ou seja, de no processo de se dar conta [tanto por parte dos educadores como de crianças e adolescentes] da existência desses saberes, elaborar um esquema que possibilita visualizar suas implicações em outros espaços [no próprio projeto comunitário, na escola, no trabalho e na sociedade.

Processo participativo de produção de saberes de adolescentes e ampliação dos direitos humanos a educação - Tendo em vista que, ao discutir sobre saberes e competências produzidos por adolescentes em atividades de trabalho, somos levados também a considerar as relações que podem ser estabelecidas junto a outras instituições que lidam com os saberes, entre elas a escola pública; podemos nesse sentido nos perguntar: *Como esta experiência das crianças e dos adolescentes dentro dos projetos comunitários, na experimentação de uma postura como sujeitos sociais através da produção de*

saberes e competências através do trabalho, pode gerar contribuições para a escola e para a educação escolar? Como transferir estas experiências (os saberes), para dentro do espaço escolar, a partir do que vem ocorrendo dentro dos chamados espaços alternativos de educação? Podemos nos perguntar também em que medida estas experiências podem colaborar no apontamento de aspectos para a ampliação dos direitos humanos a educação?

Sabemos que o Direito a Educação para todas as crianças no Brasil, tem a ver com a luta contra a exploração, marginalização, pobreza, desemprego, etc.. Projetos Sociais com princípios da Pedagogia da Libertação (Paulo Freire), mesmo com grandes dificuldades geradas pela conjuntura atual,⁹ estão experimentando a partilha de saberes e proposição de alternativas para a garantia dos direitos: Oficinas, Seminários, Exposições. Demonstração nas ruas, Crianças, adolescentes, educadores e educadoras vão conhecendo, interpretando e comunitariamente intervindo na realidade social. Por isso, a participação ativa das crianças e adolescentes, sobretudo em situação de rua e vulnerabilidade social, é imprescindível no processo de ampliação dos direitos a educação tornasse importante. Por isso, no momento, estamos incentivando a partilha de saberes e ensaio de alternativas, no campo da pedagogia crítica,¹⁰ no sentido de construir estratégias coletivas para colaborar na ampliação dos direitos humanos.

¹ „... Kinder nicht als Objekte (von Fürsorge), sondern als soziale Subjekte, die selber eine aktive Rolle bei der Bewältigung der Problemlagen übernehmen“. (LIEBEL, Manfred, 1994-22). Podemos ainda destacar os seguintes pensadores nesta temática:

² Als Befreiungspädagogik wird eine herrschaftskritische Theorie der Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen bezeichnet.

³ “desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais” (FREIRE, 1981-29).

⁴ No dia 31 de março está sendo convocado uma grande demonstração de protesto em todo o Brasil contra as atitudes do governo interino.

⁵ Para este estudo interessante a obra de STRECK, 2010.

⁶ Esta luta em muito contribuiu para a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescentes nos anos 90.

⁷ Em alemão – “Wissensproduktion und Kompetenzerwerb durch Arbeit: Lebenserfahrung von Kindern und Jugendlichen in Armut und erzieherische Maßnahmen in Bildungsprojekten in Pernambuco/Brasilien.

⁸ “Descubro ahora que no hay mundo sin hombre. . . como no hay hombres sin mundo, sin realidad, el movimiento parte de las relaciones hombres-mundo.” (FREIRE, Paulo. 1970-93-97) – “Não nasci. . . Vim me tornando” (PoEd., 1993:87).

⁹ Impactos da conjuntura atual nos projetos com a redução de recursos e falta de prioridade dos governos para com as crianças, adolescentes e jovens, especialmente os que se encontram em situação de rua e vulnerabilidade social.

¹⁰ Entre esses ensaios podemos ter: pequenos seminários, oficinas, rodas de conversa com universidades, movimentos sociais populares, ONGs, etc. sobre as contribuições de cada experiência em torno da ampliação dos Direitos Humanos para a Educação.

Literatura

DÜCKER, Uwer von. In extremer Armut, in extremem Reichtum und auf der Straße lebende und arbeitende Kinder bei Entwicklung eigenständiger Kulturmerkmale. In: Dewes, Jürgen; Holm, Karin. Neue Methoden der Arbeit mit Armen. Frankfurt: IKO Verlag, 1996

FREIRE, Paulo. Pedagogía del Oprimido, 8a ed., Buenos Ayres: Siglo Veintiuno, 1973.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 10ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. Política e Educação, 5ª ed., São Paulo: Cortez, 2001.

LIEBEL, Manfred. Kinderbewegungen in Lateinamerika. In: Dewes, Jürgen; Holm, Karin. Neue Methoden der Arbeit mit Armen. Frankfurt: IKO Verlag, 1996

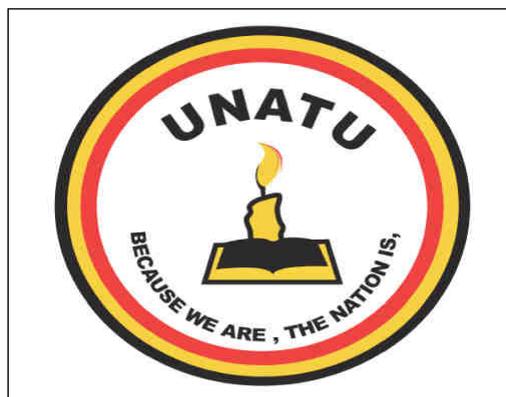
LIEBEL, Manfred. Wir sind die Gegenwart: Kinderarbeit und Kinderbewegungen in Lateinamerika, Frankfurt/M: Verl. Fur Interkulturelle Kommunikation, 1994

STRECK, Danilo R. Fontes da pedagogia latino-americana: uma ontologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

James Tweheyo

Uganda National Teachers' Union (UNATU)

Thoughts And Recommendations On Extending Education Rights In Un Declaration Of Human Rights



In December of 1948, the Universal Declaration of Human Rights was adopted and proclaimed by the United Nations General Assembly. In the wake of World War II and its related atrocities, the goal was to create an international standard defining the rights of all human beings. The intention was to create not only a more livable planet, but also a more stable and peaceful one. 69 years later, the world has rapidly evolved with a number of emerging issues such as terrorism, racism, gender and other inequalities, for-profit education, climate change, economic crisis, and other 21st Century challenges. It is therefore of utmost importance to review the Universal Declaration of Human Rights and assess its suitability in protecting the rights of all human beings in the current situation.

This article examines Article 26 that promotes every one's right to education and gives an insight on our thoughts as Uganda National Teachers' Union (UNATU) on how the provision can be expanded to fully consider the 21st Century Global Education challenges.

UNATU notes that though Article 26 generally promotes the right to education, it does not put into consideration the issue of quality education. This was the same challenge identified with the 2015, Education For All Goals (EFA). The goals focused on getting more learners into school without an emphasis on quality. As a result, countries devoted resources towards increasing access to education through Universal education programmes at the expense of quality. In Uganda, the Government introduced Universal Primary Education in 1997 which drastically increased school enrolment from 1 million to close to 9 million children currently. Regrettably, Government investment in the education sector was not increased to meet the additional requirements for the overwhelming numbers. This greatly compromised the quality of education.

Post 2015, the new Sustainable Development Goals (SDGs) included an education goal; (Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.)

It is important to note that ‘Education’ is interlinked with all the other SDGs. Each of the 17 SDG Goals has a set of targets. In each set, at least one target involves learning, training, educating or at the very least raising awareness on core sustainable development issues.

UNATU consequently proposes that similarly **quality education** as a human right, and available freely to all without discrimination in terms of gender, disability, faith, race, ethnicity, culture, socio-economic status, location and other factors be included Article 26. Furthermore, this Human Right should be expanded to protect the rights of learners with special needs and those in refugee situations. There should be no discrimination in access to quality education. Education should be provided on the basis of equality of access and opportunity to all.

UNATU understands quality education as that which provides learners with the necessary knowledge, skills, attitudes, and tools to attain their greatest potential and be able to handle the challenges currently confronting mankind. This means providing quality inputs, quality processes, quality learning and teaching environments and relevant curriculum.

In order to protect every one’s right to quality education, UNATU insists that education must be **a public good, publically funded and publically regulated**. Democratically elected governments, whether at local, regional or national levels should be the guarantors and primary providers of education systems. We condemn the neo-liberal agenda of privatization and commercialization of education which locks out learners that are unable to afford the fees charged by private school owners. Article 26 should therefore clearly indicate public authorities as the providers of education.

Access to education must also put into consideration the critical importance of educating women and girls. Research shows that gender equality and girls’ education has a positive impact not only on the girls themselves, but on their families, communities and society. Article 26 should therefore emphasize the right to quality education for girls and young women. This will ensure that Governments put in place gender-sensitive policies, teaching and learning environments and special measures to ensure the security of girls and women in education institutions.

Section 2 of Article 26 attempts to define the purpose of education by stating that; *“Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations and maintenance of peace.”*

Although this view on the purpose of education is holistic and challenges the narrow, instrumentalist view of education as solely teaching students to become skilled employees, UNATU is of the view that this section can be expanded further to capture the role that education must play in **promoting sustainability** and the suitability of that education to one’s context.

In order to ensure sustainability, mankind must learn how to anticipate the consequences of their actions, envision a sustainable future and create the steps needed to achieve this vision. The education sector can make potentially significant contributions to sustainability in its four dimensions (*Economic, Social, Political and Environmental*).

- Economic sustainability refers to the livelihood for people, jobs and income.
- Social sustainability concerns Human Rights issues and people living together in culturally appropriate ways. Issues that concern this dimension include democratic governance, poverty reduction, crisis prevention and recovery, environment, energy and HIV/AIDS in an effort to improve Global sustainability.

- Political sustainability places a pivotal role in political systems. Its goal is for power to be exercised fairly and democratically through political systems.
- Environmental sustainability recognizes the importance of healthy natural environments for supporting all life systems both human and non-human including air, soil, water and food. It is concerned with the conservation of natural systems to ensure that all life forms are protected in ways that do not compromise quality of life for future generations. For example, The issue of Climate change can no longer be ignored because worldwide, we are already experiencing its effects.

Article 26 should therefore clearly highlight that sustainability education must be part and parcel of every education system.

Additionally, every person has a fundamental right to an **appropriate education** which will enable that person achieve their own maximum potential and become a responsible citizen. This means that curriculum, assessment, and other education processes should put into consideration the unique challenges faced not only globally but locally as well. For example, in Uganda an appropriate education is one that would equip learners with knowledge on HIV/AIDS and how one can protect oneself, entrepreneurship since the level of youth unemployment is close to 90%, financial literacy due to our poor saving culture and other relevant skills beyond literacy and numeracy.

Finally, as a Teachers' Union we note that Article 26 is silent on who should deliver education. The importance of quality teaching for quality education cannot be underestimated. The 'TEACHER' is the most important ingredient to any education process. Article 26 should therefore be expanded to the effect that every person has a fundamental right to a quality education delivered by a professional teacher who is appropriately trained, qualified, supported and motivated.

BECAUSE WE ARE, THE NATION IS

Joaquim Santos

Nationaler Verband für Bildung/Erziehung - Portugal

“Ideen und Vorschläge zur Erweiterung der bildungsbezogenen Rechte in der Erklärung der Menschenrechte der UNO”

Die ethische Vernunft des Subjekts als neues Paradigma des Rechtes auf Bildung



Am 10. Dezember 2018 feiert die Welt den 70. Geburtstag der Universellen Erklärung der Menschenrechte, die angenommen und ausgerufen wurde durch die Resolution 217 A (III) der Generalversammlung der Vereinten Nationen.

Das “Recht auf Bildung” wurde hier zu ersten Male auf universaler Ebene anerkannt, im Artikel 26, wo zuerst die Verantwortung der Familien genannt wird, aber die Hauptverantwortung für die Erfüllung den Staaten zugewiesen ist, deren Verpflichtung sich zusammenfasst in der Bereitstellung der Verfügbarkeit, der Zugänglichkeit, der Qualität und der Gleichheit.

Drei Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs brachte die Resolution von 1948 schließlich die Hoffnung auf die Wiedergeburt einer Zivilisation, die darum kämpfte, aus den Trümmern und der menschlichen Unwürdigkeit aufzusteigen.

Während der darauffolgenden fast 70 Jahre machte die Welt viele Kehrtwenden und Richtungswechsel, besiegte viele Hürden und Mauern, aber sah sich gezwungen, andere anzugehen, die immer wieder zu gleicher Zeit so vielfältiger Art und schmerzhaft für die Menschheit waren. Freilich ist die Bildung heute wie damals weiterhin im Zentrum der Aufmerksamkeit aller und bleibt im Bewusstsein als Instrument und Mittel ökonomischer, politischer, sozialer und individueller Entwicklung, von der lokalen bis zur globalen Ebene.

Die Herausforderungen, denen sich eine öffentliche Bildung, die von Qualität gekennzeichnet und kostenlos für alle ist, stellen muss, sind vielfältig: es sind die ethnischen, rassebegründeten, sexuellen, genderbezogenen Konflikte; es ist die globale Problematik der Migration, welche Millionen von Flüchtlingen dazu zwingt, sich an Orte weit weg von ihrer Heimat zu begeben, wo sie überhaupt nichts besitzen; es ist die Zunahme der verschiedenen Formen des Extremismus und des Populismus, welche dem Menschen seine Würde nehmen.

Auf der anderen Seite kommen die Attacken auf eine gleichberechtigte, gerechte und von Qualität gekennzeichnete öffentliche Bildung von den großen multinationalen Konzernen, die unter verschiedenen Namen operieren, und über verschiedene Formen der Vermarktung und Merkantilisierung, welche nur den schnellen Gewinn im Auge haben, Aymmetrien, Ungleichheiten, Ungerechtigkeiten fördern und Attentate auf würdige Arbeits- und Lebensbedingungen verüben, sowohl auf Schüler und Familien, als auch auf Lehrer, Schulen und Bildungsgemeinschaften.

Für den Nationalen Bildungsverband (FNE) bedeutet die Betrachtung der Bildung als bloße Ware oder Produkt eines Kramladens oder Supermarktes schlicht und einfach den Tod aller Rechte.

Wenn wir heute an die Rechte auf Bildung denken, kommen uns sogleich Szenarien und Geschichten aus Syrien, aus Tschetschenien, von den Mädchen aus Chibok, aus Nigeria in Erinnerung, oder auch die großen Einmischungen der sogenannten Bildungsindustrie in verschiedenen Ländern Afrikas, die erbarmungslos unter den lehrenden und nicht lehrenden Segmenten dieser Gegenden Ungleichheiten und Angriffe säen und verbreiten.

Indessen nimmt der FNE in Portugal den Kampf für eine öffentliche Schule für alle, die von Qualität, Gleichheit und Gerechtigkeit gekennzeichnet ist, als seine oberste Priorität. Es wäre sogar zu sagen, dass dies die *Mutter aller Prioritäten im Bereich der Bildung* in der ganzen Welt ist. Und ich bin sehr zufrieden, wenn unter meinen Kollegen Gewerkschaftler und Bildungsaktivisten aus allen vier Ecken des Planeten einen großen Teil ihrer Arbeit diesem Kampf widmen – sei es in Kenia, in Brasilien, in Tansania, in Kolumbien oder in den Vereinigten Staaten von Amerika.

Es ist immer unsere Pflicht, uns der Botschaft von Malala Yousafzai zu erinnern, als sie nachdrücklich behauptet, dass ein *Kind, ein Lehrer, ein Stift und ein Buch die Welt verändern können*. Wir wissen, dass Millionen von Menschen am Mangel eines Zugangs zu einer Arbeitsstelle, zu Bildung, Gesundheitswesen, sozialer Sicherheit, Ernährung, Wohnung, Wasser und anderen Grundbedürfnissen leiden. Viele weitere Millionen sind nie auf das Recht der Nichtdiskriminierung gestoßen, weil sie zu marginalisierten Gruppen oder zu Minderheiten gehören.

In meinem Land gibt es noch 500000 Analphabeten, Tausende von Kindern, Erwachsenen und Familien leben unter der Armutsgrenze, und die Regierung steht vor großen Herausforderungen, was die Rechte von Menschen mit Behinderungen, mit Geisteskrankheiten und mit Opfern häuslicher Gewalt anbelangt.

Nun impliziert eine von Qualität gekennzeichnete Bildung das Recht auf einen würdigen Zugang zur Gesundheitsversorgung und zur Ernährung, auf einen totalen Respekt der menschlichen Person in allen ihren Erfordernissen und Bedürfnissen. Sie impliziert ferner, dass Lehrer und nicht Lehrende von allen respektiert und wertgeschätzt werden und würdige Bedingungen der Arbeit und des Berufsweges haben.

Den Gegenstand des Rechts auf Bildung zu bestimmen, bedeutet grundlegend auf drei Fragen zu antworten: lernen wofür?, was lernen? und wie lernen?

Die Antwort auf die erste Frage hat zu tun mit einer freien, vollen und harmonischen Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit und des Sinnes für ihre Würde, mit dem Bekenntnis zur Ethik der Menschenrechte und zu anderen mit deren Respektierung vereinbaren moralischen und kulturellen Werten und zur Vorbereitung auf ein autonomes und verantwortliches Leben und eine freie Gesellschaft und freie Welt.

Die Antwort auf die zweite Frage erfordert ein grundlegendes Lernen dessen, was das Recht auf Bildung garantieren muss.

Bei der Frage, wie lernen?, führt uns das Recht auf Bildung zu den zwei grundlegenden Bildungsinstitutionen der gegenwärtigen Gesellschaften, welche die Familien und die Schulen sind, und außerdem zur Verantwortlichkeit der internationalen Gemeinschaft.

Wie schon viele Stimmen von 1948 bis in unsere Tage betonten, ist das Recht auf Bildung ein *neues Recht auf eine neue Bildung*, ein Recht nicht nur der Familie und des Staates, sondern ein *Recht jedes Menschen*, unabhängig von Alter, Herkunft, Bekenntnis, Glauben und weiteren Umständen.

Mit anderen Worten ist das Recht auf Bildung ein neues Paradigma, so wie der Generaldirektor der UNESCO in seinem Eingangsdiskurs der 47sten Sitzung der Internationalen Bildungskonferenz, die sich 2004 in Genf traf, sagte: *Ich fühle, dass ein subtiler Paradigmenwechsel im Gange ist.*

Jedoch ist die Welt in den letzten Jahren Bühne großer Veränderungen gewesen, die uns verpflichten, neue Konzeptionen für die Bildungssysteme zu suchen, und unser Leben auf die Herausforderungen der vierten industriellen Revolution auszurichten.

Wir sprechen natürlich von der Globalisierung, der Digitalisierung, der Robotertechnik, dem Ritt neoliberaler Ideologien, die den Menschen den Tugenden des Profits unterwerfen, der Notwendigkeit, für die Ziele nachhaltiger Entwicklung zu optieren bzw. von unserer Verpflichtung, die Bildung als Menschenrecht und globales öffentliches Gut neu zu denken.

Wie der portugiesische Autor A. Reis Monteiro in seinem neuen Werk *Eine Theorie der Bildung (Uma Teoria da Educação¹)* unterstreicht: *Das Recht auf Bildung ist ein neues Paradigma, dessen revolutionäre Reichweite in dieser kopernikanischen Metapher zusammengefasst werden kann: die Bildung ist nicht mehr zentriert in der Erde der Erwachsenen noch in der Sonne der Kindheit, sondern vielmehr projiziert ins Universum der Menschenrechte, wo es nicht Ältere noch Jüngere, nicht Väter noch Mütter noch Söhne noch Töchter, nicht Lehrer oder Lehrerinnen noch Schüler noch Schülerinnen gibt, sondern Menschen, die gleich in der Würde und den Rechten sind.*

Wenn dem so ist, schließt der Autor, ist die pädagogische Vernunft nicht mehr die biologische Vernunft der Familie, noch die politische Vernunft des Staates, sondern die ethische Vernunft des Subjekts, welche sowohl die familiäre Willkür, als auch die staatliche Allmacht begrenzt.

In der Vision des FNE kann dieses Dreieck niemals gleichseitig sein. Die ethische Vernunft des Subjekts muss überwiegen gegenüber den Ungleichheiten, Unfähigkeiten und Unmöglichkeiten, die von Familie und Staat erzeugt werden. Dies muss notwendigerweise der Ausgangspunkt jeglichen Denkens und jeder Empfehlung über die Erweiterung der Bildungsrechte zur Erklärung der Menschenrechte der UNO sein.

¹ MONTEIRO, A.R. (2017). *Uma Teoria da Educação*, Coleção Horizontes Pedagógicos / 181, Edições Piaget, 2017, p. 269

Joaquim Santos

Federação Nacional da Educação - Portugal

“Pensamentos e Recomendações sobre a Extensão dos Direitos da Educação na Declaração dos Direitos Humanos da ONU”

A razão ética do Sujeito como novo paradigma do Direito à Educação



No próximo dia 10 de dezembro de 2018 o mundo celebra o 70º aniversário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas.

O “direito à educação” foi aqui reconhecido pela primeira vez no plano universal, no seu Artigo 26, responsabilizando em primeiro lugar as famílias, mas cabendo a principal responsabilidade pela sua satisfação aos Estados, cujas obrigações se resumem à disponibilidade, acessibilidade, qualidade e equidade.

Três anos após o fim da Segunda Guerra Mundial, a resolução de 1948 veio trazer a esperança ao renascimento de uma civilização que lutava por sair dos escombros e da indignidade humana.

Quase 70 anos depois o mundo deu muitas reviravoltas, vencendo muitos obstáculos e muros, mas vendo-se forçado a enfrentar outros, por vezes de índole a um só tempo tão diversos e tão dolorosos para a Humanidade. No entanto, hoje como então a Educação continua no centro das atenções de todos, como instrumento e meio de desenvolvimento económico, político, social e individual, do nível local até ao nível global.

São múltiplos os desafios com que uma Educação Pública, de Qualidade e gratuita para todos se debate no mundo inteiro: são os conflitos étnicos, raciais, religiosos, sexuais ou de género; é a problemática global das migrações e da obrigatoriedade de milhões de refugiados se deslocarem para longe dos seus lares de origem ficando sem nada e sem coisa nenhuma; é a proliferação de diversas formas de extremismo e populismo, que retiram a dignidade ao ser humano.

Por outro lado, os ataques a uma Educação Pública equitativa e de qualidade veem de grandes multinacionais, operando sob diferentes nomes, através de formas várias de comercialização e mercantilização que apenas visam o lucro fácil, promovendo assime-

trias, desigualdades, injustiças e atentados a condições de trabalho e de vida dignos, tanto a alunos e famílias, como a professores, escolas e comunidades educativas.

Para a FNE, olhar a Educação como uma simples mercadoria ou um produto de mercearia ou supermercado é pura e simplesmente a morte de todos os Direitos.

Quando hoje pensamos nos direitos à Educação veem-nos logo à memória cenários e narrativas da Síria, da Chechénia, as raparigas de Chibok, na Nigéria ou as grandes intromissões da chamada Indústria da Educação em vários países de África, semeando e espalhando desigualdades e ataques, sem piedade, à condição docente e não docente nessas paragens.

No entanto, a FNE em Portugal faz da luta por uma Escola Pública de Qualidade e Equitativa Para Todos a sua principal prioridade. Diria mesmo que esta é a *Mãe de todas as prioridades em Educação* no mundo inteiro. E fico muito contente quando colegas meus sindicalistas e ativistas da educação dos quatro cantos do planeta dedicam grande parte do seu trabalho em prol desta luta - seja no Quênia, no Brasil, na Tanzânia, na Colômbia ou nos Estados Unidos da América.

É sempre nosso dever lembrarmos a mensagem de Malala Yousafzai quando ela afirma, peremptoriamente, que uma *criança, um professor, uma caneta e um livro podem mudar o mundo*. Sabemos que milhões de pessoas sofrem pela falta de acesso ao emprego, à educação, saúde, segurança social, alimentação, habitação, água e várias outras necessidades básicas. Muitos outros milhões jamais se depararam com o direito à não discriminação, por pertencerem a grupos marginalizados ou a minorias.

No meu país há ainda 500 mil analfabetos, milhares de crianças, adultos e famílias vivem abaixo do limiar de pobreza e o governo defronta grandes desafios no que respeita aos direitos de pessoas com deficiências, com doenças mentais e com vítimas de violência doméstica.

Ora, o direito a uma Educação de qualidade implica o direito a uma saúde e a uma nutrição dignas, a um respeito total pela pessoa humana, em todas as suas exigências e necessidades. Implica ainda que professores e não docentes sejam respeitados e valorizados por todos e tenham condições de trabalho e de carreira dignos.

Determinar o objeto do direito à educação é responder, essencialmente, a três questões: aprender para quê?, aprender o quê? e como aprender?

A resposta à primeira pergunta tem que ver com um desenvolvimento livre, pleno e harmonioso da personalidade humana e do sentido da sua dignidade, com a adesão à ética dos Direitos Humanos e a outros valores morais e culturais compatíveis com o seu respeito e à preparação para uma vida autónoma e responsável, numa sociedade e num mundo livres.

A resposta à segunda questão exige as aprendizagens principais que o direito à educação deve garantir.

No como aprender?, o direito à educação leva-nos às duas principais instituições da educação nas sociedades contemporâneas, que são as famílias e as escolas e ainda à responsabilidade da comunidade internacional.

Como já frisaram muitas vozes, de 1948 até aos nossos dias, o direito à educação é *um direito novo a uma educação nova*, um direito não só da família e do Estado, mas um *direito de todo o ser humano*, independentemente da sua idade, origem, credo, crenças ou circunstâncias.

Por outras palavras, o direito à educação é um novo paradigma, tal como enunciou o Diretor-Geral da Unesco no seu discurso inaugural da 47^a Sessão da Conferência Internacional da Educação, reunida em Genebra, em 2004: *Sinto que está em curso uma*

subtil mudança de paradigma.

No entanto, o mundo foi palco de grandes transformações nos últimos anos, que nos obrigam a buscar novas concepções para os sistemas de educação e a ajustar as nossas vidas aos desafios da 4ª Revolução Industrial.

Falamos naturalmente da globalização, da digitalização, da robótica, da cavalcada de ideologias neoliberais que subjagam o ser humano às *virtudes* do lucro, da necessidade de optarmos por Objetivos de Desenvolvimento Sustentável ou da obrigatoriedade de repensarmos a educação como Direito Humano e bem público global.

Como sublinha o português A. Reis Monteiro na sua recente obra *Uma Teoria da Educação*¹: *O direito à educação é um novo paradigma cujo alcance revolucionário pode ser resumido nesta metáfora copernicana: A educação já não deve estar centrada na terra dos adultos nem no sol da infância, mas antes ser projetada no universo dos direitos humanos onde não há maiores nem menores, pais nem mães e filhos nem filhas, professores ou professoras nem alunos ou alunas, mas pessoas iguais em dignidade e direitos.*

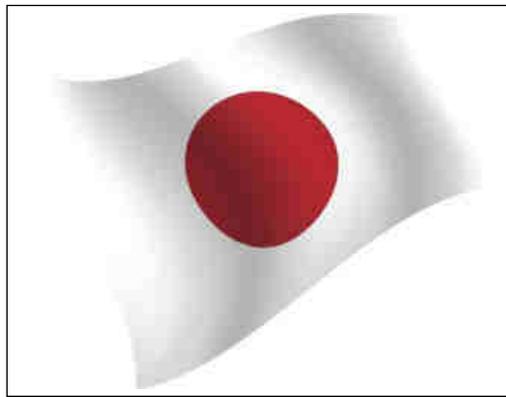
Assim sendo, remata o autor, a razão pedagógica já não é a razão biológica da Família, nem a razão política do Estado, mas a razão ética do Sujeito, que limita tanto a arbitrariedade familiar como a onipotência estatal.

Na visão da FNE, este triângulo jamais poderá ser equilátero. A razão ética do Sujeito tem que prevalecer sobre os desequilíbrios, incapacidades e impossibilidades gerados pela Família e pelo Estado. Este tem que ser, necessariamente, o ponto de partida para qualquer pensamento ou recomendação sobre a extensão dos Direitos da Educação à Declaração dos Direitos Humanos da ONU.

¹ MONTEIRO, A.R. (2017). Uma Teoria da Educação, Coleção Horizontes Pedagógicos / 181, Edições Piaget, 2017, p. 269

Tamaki Terazawa
Japan Teachers' Union - JTU

Situation on the rights of education in Japan ~ Is education the right or a way to grow human resource?



The current educational policies are conservative and tend to aim to grow international human resource as the other OECD countries. On the other hand, Japan Teachers' Union (JTU) believes that it is our duty to ensure quality education for all as children's rights.

JTU has struggled and achieved successes in some fields such as inclusive schools, LGBTIQ, improvement of scholarship systems and others. There still are challenges concerning the rights of education.

1. Threat against Japanese Constitution

From our establishment, JTU has kept slogan "Never send our children to battlefields". During the World War, Japan invaded Asian countries and educators were willing to send them to the military. We regretted it so deeply and declared we would never make the same mistake. Japanese people welcomed new Constitution which abandoned the military.

For these 70 years, Japan has kept peaceful Constitution and has not warred. But the current Prime Minister Abe eagers to have the military power and tries to amend Constitution. For that aim, the administration steamrolled conspiracy bill, national security act bill and others so that Japan could be ready for fighting abroad.

This situation threatens foundation as a nation and JTU fears it would affect the rights of education. JTU shares the threat with community to stop its amendment for peace in Asia and the world.

2. Education Reform from Educators and Privatization/Commercialization of Education

JTU aims to reform education by reflecting educators' voices and the ideas and contents

of Convention on the Rights of the Child, and sets November as Education Reform Campaign Month. JTU annually holds assemblies and symposiums in November in which university students, children, parents, NPO workers, researchers and administrative officials participate. These events are spread through media and social dialogues have been more intensive.

In Japan, privatization/commercialization of education has been moving on. National Standardized Test is obligatory for 6th grader of elementary school and 3rd grader of junior high school. The purpose is to evaluate their achievement as a whole. JTU insists that it is not necessary for all the students to take it. The budget is approximately 6 thousand million yen (USD 50 million). Also, the Ministry of Education has decided to change university examination scheme and some education companies will be concerned in its English tests. JTU believes that there could be more useful way of public funding and those budget be used to increase the number of teachers, not for paying to education companies.

3. Child Poverty

A 2015 survey report released by Ministry of Health, Labor and Welfare (MHLW) found that 13.9 percent of children under age 18, or 1 in every 7 children, were from families living on less than half of the national median household disposable income. The relative poverty rate was 2.4 percentage points lower than in the previous survey for 2012, when it was the worst ever, at 16.3 percent. The 2015 poll reversed the trend, marking the first improvement in 12 years. But the latest figure is still higher than the 13.3 percent average among 36 countries, including OECD members. Especially, the poverty rate among single-parent households was as high as 50.8 percent.

Alarmed by this situation, JTU advocates that budgets for education and social welfare should be increased to ensure the unprivileged children's rights to education, especially in pre-school and university educations. 90% of pre-school education is run by private institutes, whose fees depend on incomes of household. It means that economic gap tends to cause that of academic achievement of children. Even national universities cost 2,500,000 yen (21,000 USD) for 4 years but benefit scholarship is poor. More than a half of university students use scholarship who will have debt of a few millions yen when they start to work. According to Ministry of General Affairs, around 49% of 20~24 years old people work as temporary who have difficulty in paying back the debt. As a result of JTU's advocacy, Japanese government has decided to offer more beneficial scholarship for the students in need but it is not enough.

In Japan it seems that SDG4 is an issue in developing countries, but it is a domestic one. To ensure access to quality education for all the children in Japan, JTU shares the reality, advocates and will make a difference.

4. Campaign for adjusting working hours of teachers

JTU held a survey 'Reality of workload and working hours of teachers' in 2016. It found out that 72.9% of elementary school teachers and 86.9% of junior high school ones work more than 60 hours per week. MHLW sets workers who work more than 60 hours per week have high risk of death by overwork, 'karoshi'. Alarmed by the survey result, JTU issued emergency suggestions;

– Now that the government discusses regulation on overwork, teachers should be included.

– Teachers are not paid overwork allowance but monthly receive additional 4% of salary for the professionalism. The rate was decided according to the working hour in 1966 and should be reviewed.

– Education boards of municipalities should fix ‘No activities after school day’ or ‘No meeting day’ and encourage teachers to leave schools on time.

– Education boards should increase the number of teachers and downsize class-size.

With these suggestions JTU will suggest political and practical solutions and ask for legal improvement to ensure quality education.

5. competitive education

National Standardized Test causes more competitiveness in education. Teachers are required to prepare preliminary texts and children cannot help but do them. The results are published showing the ranking of prefectures and/or districts. JTU has researched its reality and recognized that there are schools which excluded children of special needs from the national test.

As to entrance examinations of high schools and universities, competitiveness has already pointed out by UN Committees of human rights and CRC. Children has the right to enjoy safe and comfortable schools.

6. Affected areas by the East Japan Big Earthquake

The East Japan Big Earthquake happened in March 11, 2011. Almost 7 years have passed but there are numerous families and children who need supports. School counselors go to schools in the affected areas but they do not every day. Therefore it is necessary to increase the number of teachers for the special care, but the number is not enough. The national budgets for the children has annually decided but it should be of longer term. Even if the evacuation direction was lifted there were some schools only 1% of whose students were back to the original places. Children suffer from nuclear materials and might be affected by cancer.

JTU demands to authorities to allocate enough budgets to solve those issues and keep supporting them, which ensures quality education for the children in the affected areas.

In general, educational, economic and social gaps between the have and the have-not have been widening. To pursue quality education for all, it is necessary to allocate wealth in much fairer way. When regarding education as a way to grow human resources, the access to education cannot be fair to all. Education is the rights for all the children.

Malathie M. Seneviratne & H.G.D.Cyril

Union of Sri Lanka Teachers Solidarity

Education in Sri Lanka and Right to Education as a Human Right



Sri Lanka is one of the developing countries in the Asia Pacific Region with a higher literacy rate. The Educational authorities of Srilanka are highly committed to provide with a better education from primary level to university level equally for all the nationalities. Therefore Sri Lanka has medium and long term plans for the next 15 years to implement all over the country to achieve the SDG goals . So it is the idea of the government to be able to reach a greater target.

When consider the income of the people it is not equally distributed . AS a result the education is highly affected. Therefore low income learners face a lot of trouble when learning. As a remedy for that the government distributes free tesxt books, Free uniform and other infrastructure facilities for all. Then the poor as well as the rich will get a better education.

Apart from that the line ministry and the provincial ministry of education has implemented the novel concept THE NEAREST SCHOOL IS THE BEST. The underline idea of this concept is to minimize the demand for the popular schools in urban ares. So the ministryhas allocated a vast sum of money to develop rural schools all over the country. Under this programme the schools get all the physical facilities such as buildings ,furniture labs , toilets, equipment s etc,

In addition Sri Lanka is now facing a new problem. That is privatizing the education. International schools which are in private sector are arising every nook and corner of the country. Even in rural areas. In these schools quality of the education is not considered much and they emphasize much on English education. They are creating a high class community by that. Because of this most of the skillful young people from rural areas lose their opportunities and their dreams as the high class ones capture the high posts.

Not only that the International schools but also the private universities like SAITEM provide the opportunities to the students who have less marks or not qualified to enter their medical college and become doctors. This has become a tragedy. Most of the students in the government universities, their parents, teachers' organizations and the doctors' organizations are protesting and struggling against this.

However in Sri Lanka there is no gender disparity can be seen. Both male & female have the same right to education and to consume all the other facilities equally. For instance 55% of the university students in Sri Lanka are girls where 45% are boys. Many females are in higher positions like Professors, Directors of Education, Administrators, School Principals and etc. 80% of the teachers are female. And also there is no discriminations regarding religion or race they are belong to.

It is true that we the Sri Lankans have reached the 98% literacy rate which is the highest in Asia Pacific Region. But still we cannot be happy with the targets achieved so far. We have almost achieved target 4.1 to ensure all girls and boys to complete free equitable and Quality Education. But we cannot be satisfied with the Quality of the education in our country because the education must go parallel with the attitudes and the spiritual development of the individuals.

Currently we are engaging in promoting SDG goal 04 which is related to Education, in Sri Lanka under the instructions and the guidance given by EI. It is very important to **Ensure inclusive and Equitable Quality education and promote lifelong opportunity for all (Goal 4)**. We are working collaboratively with the ministry of sustainable development and the ministry of Education in launching SDG in our country.

Still we the Sri Lankans are far behind the goals 4.3, 4.4, and 4.5. To achieve these goals by 2030 we have to organize mass programmes in the country and all over the world as well to measure the quality of the education. We have to train leaders to be strong.

Şener Elcil
KTÖS General Secretary

Education, The Role of the Teachers in a United Federal Cyprus, and Suggestions



The existence of the Cyprus problem causes suffering to all Cypriots. I believe that identifying teachers and education as playing a pivotal role in the creation of this problem would not be an understatement. The fact that teachers made up the majority of cadres of EOKA as well as TMT, both underground organizations established with incitements from Anglo-Americans and NATO forces, and that teachers as an occupational group suffered the greatest loss during inter-communal conflict all provide evidence for this statement.

While talking about the role of teachers in this conflict, we mustn't forget about the Turkish and Greek teachers that came to this island before any armies of Turkey or Greece. Looking back, one can easily observe that prior to the 1974 physical separation; the people on this island experienced an emotional division that was fueled by educational systems that were nationalism, racism and chauvinism-ridden. This phenomenon, which dates back to the 1900s and was expedited in the 1950s, created a separatist discourse and doctrine that excluded any elements of a common culture, history or life of the two communities.

The Republic of Cyprus, which was established in 1960, included two separate educational systems for the two communities within it, rather than having a common educational system based on multicultural education. This arrangement also contributed to perpetuating the nationalistic and chauvinistic education that was already well-established on the island. Following the inter-communal violence that erupted in 1963, the Turkish Cypriot community was restricted to only 5% of the island and the community came under the control of Turkish military officers. Another consequence of these events was that with the community, its educational system also came under the supervision of Turkey and its educational system.

The fascist coup and the subsequent Turkish occupation of the island in 1974 brought about physical separation on the island. Chauvinism, nationalism, racism and othering

became the main objectives of education. Education came under the supervision of Turkey completely. In addition, Turkish Cypriots were forced to take surnames and geographical renaming policies were employed.

Due to the systematic population transfer of Turkey to the north of the island, Turkish Cypriots became a minority in their own country. At the moment, there are 116 pre-primary and primary schools, 46 secondary and high schools in northern part of the island. In addition, there are numerous universities in which 72,000 students are enrolled. Out of the students enrolled in compulsory education, 56% are Turkish citizens, 43% are Turkish Cypriots and %1 are children of foreign nationals. Even though there is an abundance of suitable teachers in the north of the island, the practice of bringing teachers from Turkey continues till this day. In addition to teachers, most of the textbooks used in schools are also imported from Turkey. In line with the recent developments in Turkey, the northern part of the island is experiencing a noticeable increase in religious-based investments and the establishment of new mosques. Additionally, Turkish authorities are pushing for the replacement of the secular education system with a more sunni Islamist education in schools.

On another note, consistent with the global trend of privatization in and of education, the northern part of Cyprus is also experiencing its share of educational privatization. Many associations have been set up for the purpose of opening up private schools. Within this realm, there are special efforts to open up branches of Turkish schools on the island. In addition, problems are constantly being created for the 200 and so Turkish Cypriots students who are studying in southern part of the island to dissuade them from attending schools in the south.

In light of all of these realities, the following measures have to be taken to ensure that once the United Federal Cyprus is established, a free and quality education that is based on secular and democratic principles is offered within it:

- Creating an educational system that takes a holistic approach to education and that is based on universal concepts and values of human rights, democracy, solidarity, and social justice, while also highlighting common cultural values.
- Taking into account the multicultural, multilingual and multi-faith structure of the island, emphasizing participation, cooperation, problem-solving, dialogue, active listening, critical thinking and respect for differences in schools, which would contribute to eliminating chauvinistic and nationalistic elements from the educational system.
- Making Greek and Turkish language lessons compulsory in schools, which would allow getting to know the 'other' and foster respect.
- Changing religion lessons from compulsory to optional.
- Creating teacher training academies where teachers from both communities are trained together.
- Making sure that professional development opportunities are offered to help teachers critically reflect on challenges associated with conflicts in Cyprus and elsewhere and on how to address these issues in schools.
- Using training materials and textbooks that are prepared locally, based on common culture and history but also with a critical, empathetic, and multi-perspectival approach that would provide a safe space to discuss controversial issues.
- Preventing the further privatization in and of education and allocating more funds for public education.
- Creating a culture of peace, tolerance and sharing by encouraging teacher and student exchange programs, which would provide them with first hand experiences of other cultures, increase cultural awareness and promote cultural critique, and therefore enable change.
- Preventing the use of education as a propaganda tool by politicians and exposing the past actions that led to the separation we have today as well as any efforts that would lead to a future conflict amongst Cypriots.

Beiträge von Studierenden aus aller Welt

Ideen und Vorschläge für die Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung



M6, Ethik der sozialen Arbeit, Dozent: Prof. Dr. Eric Mührel, Sitzung vom 14.05.2018 GRUPPE 1 und 2



FRAGEN und ANTWORTEN

1. Wie schätzen Sie Ihre höhere Bildung im Bezug auf die Qualität ein? Was sind die Vor- und Nachteile die Sie wahrnehmen?

Innerhalb der deutschen Bundesländer sind höhere/niedrigere Qualifikationen auf Landesebene an Hochschulen oder Schulen vorhanden. (z.B. unterschiedliche Creditpoints im Studium soziale Arbeit)

GRUPPE 1

- Zugang zu höher qualifizierten Fähigkeiten fördern den Zugang zu Bildung
- Bildung nicht im Sinne von reinem Wissen sondern auch im Sinne von Selbstverwirklichung
- Bildung soll vom Individuum genutzt werden um es zu fördern, z. B. im Bezug auf die auf Menschenrechte
- Im allgemeinen Persönlichkeitsbildend aber auf Grund äußerer Umstände eingeschränkt
- Verschulte Strukturen behindern den Bildungsprozess

GRUPPE 2

2. Unterscheidet man in Deutschland bessere und schlechtere Universitäten? Wenn es bessere und schlechtere Universitäten gibt, was denken Sie was es für Unterschiede gibt? Vergleichen Sie zwischen Deutschland und anderen Ländern!

Im Studiengang soziale Arbeit gibt es keine hoch oder niedrig qualifizierten Hochschulen.

GRUPPE 1

- In Deutschland gibt es keine Eliteunis, höchstens Universitäten die für Fachrichtungen bekannt sind (Bonn – Jura/Philosophie, Heidelberg – Medizin...)
- In Amerika und England zum Beispiel mehr ausgeprägt, dadurch können Leute eher ausgeschlossen werden

GRUPPE 2

3. Sind sie der Meinung, dass ihr sozioökonomischer Status eine Rolle spielt?

Trotz der gegebenen Zulassungsvoraussetzungen hat der sozioökonomische Status der Eltern weiterhin einen Einfluss auf die Bildung und Erziehung der Kinder. Akademikerkinder besuchen weiterhin verhältnismäßig oft eine Hochschule, jedoch gewinnt Bildung, auf Grund der Akademisierung und Professionalisierung von sozialen Berufen, eine stetig höhere Bedeutung.

GRUPPE 1

- Ja, weil es keine Auffangnetze in den Schulen gibt (z. B. mehr Unterstützung der Eltern bei der Förderung Ihrer Kinder)
- Bildung, Schulbildung und Ausbildung müssen getrennt werden
- Geld ermöglicht andere Möglichkeiten (Nachhilfe etc.)
- In Deutschland sieht man ganz klar, dass Kinder von Akademikern eher Abitur machen und studieren

GRUPPE 2

4. Haben Sie einen Freund der ein Darlehen zur Finanzierung der Bildung hat? Können Sie eine kurze Zusammenfassung über Ihre Verschuldung und zukünftige Erwartungen geben!

Bafög gilt als Staatsdarlehen.

GRUPPE 1

- Mehrzahl bezieht BAfÖG
- Einige kennen aber auch Freunde die einen Studienkredit haben
- Hälfte des BAfÖG´s muss zurück gezahlt werden aber maximal 10.000 Euro
- Studienkredit: Weniger Zinsen als bei einem regulären Kredit, komplette Summe muss zurück gezahlt werden
- Sowohl bei BAfÖG als auch beim Studienkredit können bezüglich der Rückzahlung gesonderte Regelungen getroffen werden

GRUPPE 2

5. Soll Bildung auf allen Ebenen kostenlos oder entgeltlich sein? Können Sie Ihre Antwort erläutern?

Bildung sollte für alle frei verfügbar sein.

GRUPPE 1

6. In welchem Maße beeinflusst die Privatisierung die staatliche Bildung in Ihrem Land?

Das Ausmaß der Privatisierung von Bildung ist in Deutschland nicht überwältigend

GRUPPE 1

7. Glauben Sie, dass der Privatsektor einen demokratisch illegitimen Einfluss auf das Bildungssystem in Ihrem Land ausübt?

Privatwirtschaftliche Unternehmen haben keinen Einfluss auf das Bildungssystem in Deutschland. Dies findet hier eher in der Forschung statt.

GRUPPE 1

8. Welche Institutionen sollten Ihrer Meinung nach die Bildungsträger sein?

Die Privatisierung der Bildungseinrichtungen sollte in Deutschland nicht die Überhand gewinnen.

GRUPPE 1

9. Wie kann sichergestellt werden, dass die völlige Umsetzung des Rechts auf Bildung ein Menschenrecht ist?

Die Umsetzung des Rechts auf Bildung sollte in der Verfassung geschehen.

GRUPPE 1

- Weiterführende Schulen kostenfrei gestalten
- Zwangslage armer Eltern versuchen aufzulösen
- Rahmenbedingungen müssen durch Regierung geschaffen werden
- Einführung von Einheitsschulen?
- Ggf. Verlängerung der Grundschulzeit bis zur 8. Klasse?

GRUPPE 2

10. Welche Dimensionen erreichen die Exklusions-/Selektionsmechanismen im Bildungssystem Ihres Landes?

Eine totale Exklusion aus dem Bildungssystem ist in Deutschland nicht möglich

GRUPPE 1

11. Wie denken Sie darüber, dass die Eltern über die Bildung entscheiden?

Das Ausmaß der Privatisierung von Bildung ist in Deutschland nicht überwältigend

GRUPPE 1

- Kindern sollten in die Entscheidung mit einbezogen werden
- Rahmenbedingungen für mehr Bildung müssen geschaffen werden
- Schulsystem ist nicht gerecht
- Schulsystem müsste reformiert werden
- Warum dürfen Eltern überhaupt darüber entscheiden
- Kulturelle Deutung der Eltern: Geschlechterrollen, Stereotype
- Frauen in der Wissenschaft sollten gefördert werden
- Hier auch noch mal Einführung von Einheitsschulen?

GRUPPE 2

12. Welche Rolle haben Regierungen in Entwicklungsländern in Bezug auf die Gewährleistung von Bildung für alle?

13. Wie kann die unabgeschlossene Agenda der Menschenrechtsbildung zu einer Lösung geführt werden?

14. Wie kann in den verschiedenen Ländern, speziell in den entwickelten Ländern, die Beteiligung der Menschen an der Bildungspolitik gewährleistet werden?

15. Wie kann der Staat das Geld und die Ressourcen für Bildung schaffen?

Politik sollte unter den Aspekten Partizipation und Demokratie, spielerisch in Bildungseinrichtungen umgesetzt werden.

GRUPPE 1

- *Das Geld ist da, müsste nur anders verteilt werden*
- *Schaffung von EU-Bildungsfonds wo alle EU-Länder von profitieren könnten*
- *Innerhalb der EU sollten ggf. Standards geschaffen werden*
- *Ggf. Neugestaltung des Solidaritätszuschlags*
- *Mehr Besteuerung von Superreichen und großen Unternehmen*

GRUPPE 2

16. Wie kann man die Bildungschancen von Flüchtlingskindern sicherstellen?

Eine Eingliederung in das Bildungssystem von Flüchtlingskindern ist in Deutschland gegeben.

GRUPPE 1

- *Direkte Umsetzung der allgemeinen Schulpflicht, ein Kindergartenplatz sollte sichergestellt werden*
- *Alters- und Sprachniveau entsprechende Inkludierung in Regelunterricht*
- *Falls notwendig individuelle Sprachförderung (z. B. falls kein voriger Kindergartenbesuch stattgefunden hat)*

GRUPPE 2

17. Denkst du, dass die Privatisierung von Bildung, in einer globalisierten Welt, die Bildung voran bringen würde?

- *Nein*
- *Siehe Antworten der anderen Fragen*
- *Mehr Geld würde so nur mehr Vorteil verschaffen*

GRUPPE 2

Aicha Ndiaye & Salamata Athie

SENEGAL

Beiträge von Studierenden aus aller Welt

Ideen und Vorschläge für die Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung



QUESTIONS ET RÉPONSES

1. Comment évaluez-vous votre enseignement supérieur en termes de qualité? Quels sont les avantages et les inconvénients que vous observez?

Je dirais que c'est juste passable. Comme avantage, par rapport à mon université (UCAD), les diplômés ont de la valeur et il paraît qu'ils sont reconnus à l'étranger. (car d'autres nationalités s'inscrivent à l'UCAD pour ses diplômes). Pour les inconvénients y'a trop de grèves au niveau des professeurs et des étudiants, le système éducatif ne marche pas, les conditions de vie au sein du campus ne sont pas favorables.

Aicha Ndiaye

Dans mon lycée, nous avons le minimum de confort qu'il fallait. Une cinquantaine d'élèves éduquées dans une ambiance saine et conviviale encouragée par les associations et clubs, les foyers socio-culturels, la culture, l'esprit de groupe, la simplicité et l'égalité entre élèves grâce aux tenues. Cependant, le quantum horaire n'était jamais atteint à cause des grèves récurrentes.

Salamata Athie

2. Pensez-vous que l'éducation dans les universités est également assurée dans votre pays d'accueil? Y a-t-il une distinction fondée sur les universités à profil haut / à profil bas? Si oui, que pensez-vous de cette distinction? Pourriez-vous faire une comparaison entre votre pays et les pays considérés comme ayant un bon système éducatif?

Au Sénégal, l'éducation est sponsorisée à plus de 40% par l'Etat. Seulement, pour bénéficier d'une éducation qui respecte les standards internationaux, il faut intégrer les écoles/ instituts privés. Des écoles privées, il y en a en masse à Dakar, eux qui

peuvent se l'offrir sont issues de familles aisées ou les plus modestes sont financés par des organismes locaux. Raison pour laquelle, beaucoup de jeunes se sont lancés à la conquête de l'Europe, de l'Amérique et du continent Asiatique. Très souvent, des bourses d'études peuvent aider à la concrétisation de cette option. Fruit de la frustration des jeunes restés au pays sans moyens, ni appui financier. Au moment où il faut recruter, chercher des jeunes cadres, les jeunes fraîchement revenus d'Europe sont les premiers à trouver un emploi stable, leur permettant ainsi de gagner un revenu que les étudiants des universités publiques ne peuvent pas espérer obtenir.

Salamata Athie

3. Pensez-vous que votre statut socio-économique joue un rôle dans l'accès à l'enseignement supérieur?

Parfois oui. Si on n'est pas dans une bonne situation socio-économique, on aura pas la chance d'accéder aux formations supérieures des écoles privés. Certes les universités publiques sont bien mais il n'y a pas de pratique. C'est juste du théorie et a la fin de la formation on est obligé de faire d'autres formations pratiques...

Aicha Ndiaye

Oui, je crois fermement que votre situation socio-économique joue un rôle décisif dans l'éducation tous niveaux confondus au Sénégal. Toutefois, il est possible de financer ses études dans les universités publiques. Entre la 1ère année et le master, il est possible d'avoir une bourse de 18.000FCFA ou 36.000FCA mensuels, une aide qui permettra de se restaurer, prendre le bus...

Salamata Athie

4. Avez-vous des amis qui doivent obtenir un prêt pour financer leur éducation? Pourriez-vous fournir de brèves informations sur son endettement et ses attentes futures?

Parfois oui. Si on n'est pas dans une bonne situation socio-économique, on aura pas la chance d'accéder aux formations supérieures des écoles privés. Certes les universités publiques sont bien mais il n'y a pas de pratique. C'est juste du théorie et a la fin de la formation on est obligé de faire d'autres formations pratiques...

Aicha Ndiaye

5. L'éducation devrait-elle être gratuite à tous les niveaux? Pourriez-vous donner des détails pour votre réponse?

Oui. Pour que tout le monde puisse avoir acces a l'éducation en generale et à la formation ou spécialisation désirée.

Aicha Ndiaye

L'éducation, dans une moindre mesure, l'école publique doit être obligatoire jusqu'à l'âge de 15ans au minimum. L'éducation des populations est le seul moyen qui pourra permettre à l'Afrique de se relever. Dans les zones rurales, le minimum devrait être fait pour dorer l'aspect des villes qui sont pauvres et soumises au poids des multinationales et hommes d'affaires qui s'installent et pillent les ressources locales.

Salamata Athie

6. Dans quelle mesure le processus de privatisation impose-t-il l'éducation publique dans votre pays?

L'influence des instituts d'enseignement supérieur privés se fait sentir à tous les niveaux, du primaire à l'université. Pour que votre enfant à l'école élémentaire parle couramment anglais et français, il faut qu'il intègre ces écoles. Un diplôme (bache-

lor, MBA avec double diplomation, il faut penser aux instituts privés. L'enseignement est une chose très complexe, pour moi, les écoles privées ont leur place, tant qu'elles n'ôtent pas le pain de la bouche des écoles publiques, ne contrôlent pas totalement le système éducatif. Ceci pour ne pas privatiser l'enseignement dans son ensemble et permettre aux populations vulnérables de s'insérer plus facilement dans la société.

Salamata Athie

7. Pensez-vous que le secteur privé a une influence sur le système éducatif de votre pays, sans avoir de légitimité démocratique?

8. Selon vous, quelles institutions devraient assurer l'éducation?

9. Comment peut-on garantir la pleine application du droit à l'éducation en tant que droit de l'homme?

Définir l'éducation en tant que droit humain est sûrement un travail de longue haleine qui demande l'implication de toute la société, ONG, populations locales, gouvernements... Tout le monde doit y mettre du sien en soutenant l'école publique. Garantir la mise en place d'un système qui n'exclura personne (qui se lance) à la conquête du savoir.

Salamata Athie

10. Dans quelle mesure le mécanisme d'exclusion / d'élimination de l'éducation existe-t-il dans votre pays?

Le mécanisme d'exclusion fonctionne uniquement avec le système financier: "plus vous avez d'argent, plus vos chances d'avoir une très bonne éducation s'agrandissent"

Salamata Athie

11. Que pensez-vous du droit des parents de choisir le type d'éducation dispensé à leurs enfants?

C'est assez fréquent chez nous. Mais je trouve que c'est pas rationnel. Le parent n'est pas à la place de l'enfant pour choisir pour lui. L'élève est mieux placé pour connaître sa passion, la filière qui l'intéresse... Donc un parent peut conseiller et guider son enfant mais il n'a pas le droit de choisir pour lui.

Aicha Ndiaye

Les parents, conscients et en charge de leur progéniture peuvent choisir l'éducation qu'ils donnent à leurs enfants, ceci jusqu'à un certain âge où il atteint la maturité et choisit une spécialisation. Discuter avec ses enfants, porter une oreille attentive à leurs choix d'études et veiller à sa réalisation.

Salamata Athie

12. Que pensez-vous du droit des parents de choisir le type d'éducation dispensé à leurs enfants?

Le Gouvernement devrait améliorer le système éducatif en construisant des écoles, collèges et universités dans les coins les plus reculés du pays, conscientiser les parents par rapport à l'importance de l'éducation.

Aicha Ndiaye

Le gouvernement gagnerait à s'impliquer davantage pour l'atteinte des objectifs de développement; L'éducation ne profitant pas seulement à l'individu mais à toutes les sphères de la société.

Salamata Athie

13. Comment l'ordre du jour inachevé du droit humain à l'éducation peut-il être atteint?

14. Comment assurer la participation des gens à la politique d'éducation des différentes nations? Surtout dans les pays en développement?

Il faudrait commencer par des propagandes, conscientiser les parents pour faire d'eux des acteurs sur ce plan, encourager aussis les jeunes à etudier, leur monter des exemples de gens surtout des femmes qui ont réussi...

Aicha Ndiaye

Les pays en voie de développement ne partagent pas les mêmes problèmes. Ce qui s'applique dans une ville en Côte d'Ivoire ne s'applique forcément pas à une contrée en Colombie. Il est urgent que des dispositions soient prises pour adapter les politiques des nations unies à une échelle locale, selon les croyances et habitudes.

Salamata Athie

15. Comment l'État peut-il organiser des fonds et des ressources pour l'éducation publique?

Le financement pour l'éducation publique n'est pas un problème, c'est la volonté qui manque.

Salamata Athie

16. Comment garantir le droit à l'éducation des enfants réfugiés dans les pays développés?

Les réfugiés sont victimes de rejet, ils souffrent dans leurs pays d'accueil alors qu'ils ont quitté leurs terres natales pour pouvoir vivre dans la paix et le respect. Ces derniers, plus que quiconque, doivent être encouragés lorsqu'ils choisissent d'envoyer leurs enfants à l'école. Garantir une éducation de qualité pour les enfants de réfugiés implique la création d'une relation forte ne tre les ONG. Dans le cadre du RSE, ils pourraient être soutenus par des entreprises, écoles publiques : privés par l'octroi de bourse d'études dans la mesure du minimum possible.

Salamata Athie

17. Pensez-vous que la privatisation de l'éducation puisse assurer l'éducation de tous les enfants dans le monde globalisé?

Pas du tout. Selon moi, privatiser l'éducation serait priver à plusieurs milliers d'enfants d'accéder à l'éducation. Ce serait un sort de limite surtout pour les pays en développement.

Aicha Ndiaye

Je pense que la privatisation de l'école est une menace à l'éclosion de la jeunesse issue de la classe moyenne et pauvre. Etudier, ne devrait point être basé sur des considérations entre riches ou pauvres. Le monde d'aujourd'hui mérite bien mieux que cela, une éducation de qualité, une école publique qui ne pense pas seulement à ses finances mais aussi à son impact sur la société actuelle et future.

Salamata Athie

Tyriese James Holloway
 Universität Rowan – USA

Right to Education



On May 17th, 2018, The New York Times released an article that read, “New Jersey Law Codifies School Segregation”. Upon seeing the article, the idea of New Jersey being a segregated (if we are putting it lightly, apartheid, if we are aiming for dramatic appeal) state was nothing new to me. To be exact, the article makes note of the fact that New Jersey is the sixth most segregated state in the nation for black students, and during my undergraduate years, I have conducted many workshops that was centered on this fact. Like dude, I personally lived it. Speaking from a personal place, I am an adopted child. In fact, I guess that I am so special that I was adopted twice.

I was born in Camden, NJ and my mother (who was surviving a drug addiction) was unable to take care of me. From what I was told, I moved from foster home to foster home as a child, and I eventually found a home with my first adoptive mother, Mrs. Leslie Farmer. My first adoptive mother was an incredibly kind, loving and dedicated mother. I only have very brief flashes of my first adoption, but the image of the teddy bear that adopted kids receive after the process is unforgettable. In due time, Mrs. Farmer adopted another child, Nysaire. We both went to H.B. Wilson Elementary School together. As a young student, I did exceedingly well in school and I was a very fluent reader by the age of five years old. That is mainly because my mother would sit me down during the late evenings and read the Bible with me. The book of James stuck with me in particular, as it was my middle name. In H.B. Wilson Elementary School, if you lost your shoe at home, you came to school in your socks. That’s it. The hallways of the school coursed with black and brown students. The only time I saw a white person outside of my television screen was an administrator that didn’t live in Camden.

It was not until I was around seven years old that my mother had a stroke. My first adoptive mother had a very intimate relationship with God, and from what I gathered, she talked to Him like a husband. That is neither here or there, but I do remember seeing her jaw grace a twisted smile. She told me that she had suffered from multiple mini-strokes and that she was going to therapy. My first adoptive mother was very honest with me, and I always knew that I was adopted and I was absolutely afraid of going back to the foster care system. For months on end, I remember the pressure I felt having to run

a house (and tolerate my mother's stubborn eating habits). Although I could not read analog clocks, I made things work to the best of my ability. In my house, I did not have a lock on the back door, so often I would sleep very briefly and stay up the whole night in order to make sure that nobody broke in. At around six o'clock in the morning, I would get my clothes together and be the first student in school in order to get something to eat- that is, peanut butter and jelly graham cracker sandwiches, which are my absolute favorite.

When I got back home, I was under the task to make sure that the house was clean, buy groceries and take care of my mother. The days when my mother had to go to a doctor's appointment was the worst, as I had to wash her, help clothe her, and I missed school. Those days, oftentimes, I had to make sure that my little brother got to school as well. I didn't recognize it as a kid, but those days became extremely isolating for me and I often got punished for not keeping the house clean and a lot of the blame fell on me. Things came to a climax when my guidance counselor, a white woman, pulled me into her office and told me that she was going to report my living situation to family services. I remember that I begged on one knee for her not to tell family services and that I was doing the best that I could. She said no. I remember going on my second knee and made the same request. Her response stayed the same. I resented her for a lot of reasons, but it was really the fact that she allowed an eight year old child to go on two knees to beg that affected me the most. Life was very different after those days, but that experience galvanized my resolve to not trust white administrators, way before I had a framework to understand the racialized world that I lived in. After that encounter, my mother did everything that she could to deceive caseworkers, but did the bare minimum to take care of her health. My brother and I were split up. He lived with my mom, and I lived with my grandmom. During the evening, we would go to our Aunt Pauline's house and wake up early in the morning because she was a nurse. She would then take us to Mother Jones' (my mother's church friend) house in the morning, where she lived two minutes away from H.B. Wilson. I met my mother briefly after school and the cycle continued. It was a time where that cycle was broken and I didn't go to school for some period of time.

I remember the day that everything fell apart in front of my face. It was during a trip to get food for my family. My mother advised me often that I should cross the street and go to the Save-a-lot on Mount Ephraim Avenue. Mount Ephraim is an incredibly intimidating street during rush hour and I would go to the Pathmark that was safer for my journey. While checking out the food at Pathmark, I ran into my caseworkers. They drove me home, argued with my mother, and in about a span of three hours, our clothes were packed and stuffed into a Honda Civic. Other than meeting my mother for visitations, I would not return back to Camden until ten years later.

I went to a temporary home for about two weeks, and then I moved to Williamstown, New Jersey. I remember the shock and excitement that I felt moving to what would be my second adoptive home. I lived pretty much on farm land, as my second adoptive mother, Mrs. Holloway owned thirteen acres of land. In order to enter the Holloway property, we were greeted with claydunes and a dirt road to a humble home in the chaos of a new housing development being built around us. For a short while, my brother was placed in another foster home, but we were reunited after one of my foster brothers were placed in a different home.

I attended Whitehall Elementary School, and there is nothing more literary than that. In H.B. Wilson where students came to school with their socks on, I remember being teased for not knowing my left shoe from my right. While white people were only positioned as administrators in H.B. Wilson Elementary School, white students pretty much dominated the space. I vividly remember having "beef" with the other black kid in class because of my presence (which is more than I would like to unpack at this time). At H.B. Wilson, I was behind in terms of my homework because I was in and out of school, but my competence was never questioned. In Whitehall, I felt so behind from other students. They read faster than me, had better marks, they were in "talented and gifted",

they had everything that I didn't have. I remember one day, the nurse called me into her office, and someone from H.B. Wilson called in order to check in on how I was doing and comforted me. From visitations with my mother, she told me that the kids that I played with asked where I was, but she had to tell them the cold truth. That sense of loss is not something that I processed until I was much older in age.

In Whitehall Elementary, while my grades were good, I was notoriously forgetful and my grades suffered. However, I did manage to stand out as I was the Class President during the fifth grade and felt respected by my teachers. My mother, on the other hand, suggested that I should be put into special education classes because it was hard for me to keep up. When it came to experiencing racism, I felt that it did not come into full focus until I entered middle school. It was during the seventh grade that I started to be a consistent Honor Roll student and I dealt with racist comments from white students and also disparaging comments about my blackness at home. Furthermore, as the development and townhouses were being built and finalized, in flux of middle class people were starting to flood the space that my brothers and I took for granted growing up. The corners that we used to cut became backyards that could get us in trouble with the police. Kids who used to make fun of the house we lived in, as well as homeowners who lived around the general vicinity, started to become curious about the land we owned and we had to take measures to ward people off our property. My family's affinity for horror movies did nothing but encourage our paranoia as well. Despite leaving Mrs. Farmer, I had a very happy childhood with the Holloway family. I had a sense of fraternity with my adoptive brothers, and my brother Nysaire and I were together. In the sixth grade, my brother and I were formally adopted by the Holloway family. My name was changed legally from "T.J. Farmer" to "Tyriese James Holloway". My brother's name changed from "Nysaire" to "Kevin". In my personal imagination, I would like to believe that was the volta in our personal relationship, but it was not until high school that things started to unfurl with my family.

What happened during my high school years were truly life defining yet tumultuous. In 2010, my adoptive father passed away from pancreatic cancer. It was around that time that I started to ask questions about my religious identity, and my mother was overwhelmed with her role as a single parent (and caretaker of her grandson who had cerebral palsy). In 2011, her son took the life of his lover (who happened to be the mother of my friend), and my brothers and myself were all landlocked in the struggle to become ourselves.

I don't particularly like speaking on my mother, but I make the choice to remember her from a place of compassion despite the abuse that she put us through. In 2011, I was offered a job at the Monroe Township Board of Education as a student worker, and I met one of my first mentors, Mr. James Henderson. Mr. Henderson was the Assistant Superintendent of Secondary Education, and had a rapport with my family, as he was my brother's teacher. Mr. Henderson took compassion to me as a black student and always dedicated time in order to see that I was okay and encouraged me to study Africana Studies before I was really invested in the idea. When my mother refused to sign my FAFSA, he tried to talk to her in order to do so. Regardless of the hard work that I did in high school, since my mother refused to sign the FAFSA, I couldn't go anywhere despite my college acceptances. But, granted everything that I had endured the past few years, I had the conviction that college was somewhere I needed to be. My mother always "ran a tight ship" but that often interfered with the homework that I needed to get done for class. I took Honors and AP courses, and while she did grace me with extending my bed time whenever she could, she required that by 9:30pm that we were expected to go to bed. So I brought my homework into bed and used a reading light to try to get through my discussion questions, much to the chagrin of my younger brother who slept under me, tossing books back into my bed when I interrupted his sleep. Because of the thin insulation in our room, during winter time it got especially cold, so I would go into the bathroom and do my homework there. I did this for about three years.

During my Senior Year, I applied for the David Michael Reid Scholarship, a scholarship that provided a full ride to a college of my choice. Over time, I became a Finalist for the scholarship, and I felt that I had my future ahead of me, but my mother was unsupportive of my educational goals as she wanted me to pursue a more “spiritual” path. I never understood why I couldn’t have both, but I was suffering with religious doubts nonetheless. On my 18th birthday, I remember having the meeting with the committee for an interview explaining my situation, and I was confident that I did the best I could. Within a couple of days, a person from the committee called my mother and she claimed that I lied on her, something that she claimed very often. I did not get the scholarship. But Mr. Henderson was still there for emotional support. Mrs. Stanton, my AP US History teacher, someone who was a strong emotional figure for me (and the person who gave me the reading light) was there for me. Mrs. Ashley Carpenter, my AP Psychology teacher, who helped me work through some of my problems during that time was there for me. It hurt knowing that I took a loss during that situation; however, something that she could not take away from me was the local scholarships that were granted to me during my Senior Award Night. I graduated Williamstown High School as a member of the National Honor Society, but I still didn’t have a future ahead of me, so I started to make moves.

In high school, I took two AP classes, but only took the AP Exam for U.S. History. I scored a 4 out of 5 for the exam which counted for two classes. I made it my goal to have a semester’s worth of credits so that I could save money and graduate early to jumpstart my life. The money that I had from the scholarships that I received during Senior Awards Night, I put to CLEP Exams. I took five CLEP exams in the summer of 2012 while I was applying for the New Jersey Foster Care Scholarship and still working for the Monroe Township Board of Education. I had plans of going to Richard Stockton College and even did a dependency override appeal, but they claimed that what I had went through did not qualify as emotional abuse. In July of 2012, I went into crisis. Upset, but not defeated, I continued to work and started to redirect my focus on Gloucester County College. Fortunately, my appeal at Gloucester County College was successful, and while my housing situation was unstable, I was able to graduate within a year from Gloucester County College.

After working a semester after graduation, I was able to enroll into Rowan University and was granted an independency override. I also found stable housing at an Independent Living Home in Glassboro, New Jersey. In good faith, I hope that my detailing of my personal experience with education does not seem unnecessarily indulgent, but it is to unveil the thread that is hidden in education system. Even as a legal adult, socioeconomic status affected my mobility to get into college, and it also led me to take out a lot of loans in order to pay off debt that I had when I was in less-than-stable living situations. At Rowan University, I had a very successful career because I never forgot the writers of my biography without obsessing if my actions would be overwritten. There were times that my focus failed me during classes, the white aversive racist attitudes on campus made me go into self-isolation, and the anxiety of potential homelessness overwhelmed me, I moved forward because I had to in order to survive, not in order to save face. During my time in college, I was able to be involved with the United States Student Association and advocate for Free Higher Education with legislators and policy makers. I felt that in my anxiety, I was able to start to find the right color of the solutions that I am looking for through the broad stroke of action. Yet, there are some things that still fall flat. Regardless of what I have read, I can feel the reverberations of what I internalized at Whitehall set the tone of my insecurities in learning environments. And in spite of all my cautiousness, I move forward with the optimistic belief that anything learned can be unlearned. Anything unlearned can be reframed, and anything that is reframed is re-visioned. Despite the patterned suicidal habits of my youth, I live powerfully in full expectation for that clarity.

Luisa Carolina de Sousa e Herculano

Studierende im Kurs des Staatsexamens in Pädagogik - Universidade Federal da Paraíba/Brasilien

Ideen und Vorschläge zur Ausweitung der Menschenrechte auf die Erziehung Junger und Erwachsener Menschen

- Diskussionsbeiträge -

Portugiesisch-deutsche Übersetzung: Daniel Stosiek



Unsere Ausbildung hängt, gleichgültig in welchem Bildungsgrad und in was für einer Modalität, von vielfältigen Faktoren ab und nicht nur von einem. Die Qualität der höheren Bildung ist niemals nur an die Universität gebunden, sondern auch an Fragen wie die Gesundheit, die finanzielle Situation und das übrige Leben.

Meine Ausbildung in der höheren Bildung hätte besser sein können, sowohl was einige Lehrer und Lehrerinnen betrifft, welchen diese Ausbildung nicht wichtig zu sein scheint, da sie diesen Bestandteil des Lehrplans nicht adäquat bearbeiten, als auch in Bezug auf die Ressourcen, da manchmal der betreffende Lehrer oder Lehrerin an einer Stelle besser arbeiten möchte und dies nicht schafft, weil der entsprechende Handlungsspielraum dazu fehlt. Die positiven Momente, an die ich mich zu erinnern vermag, beziehen sich auf die Lehrpraktika im Unterrichtsraum, im Hinblick auf welche es zu einer immer größeren Priorität wurde, die Schule so viel wie möglich Zeit über zu erleben, nämlich um der Beobachtung und vor allem des Leitungsstils willen, die zu einer didaktischen Sequenz wurden.

Die Teilnahme im PROBEX (Projekt zusätzlicher gemeinschaftlicher Tätigkeit), in einer Tutorenschaft und im "Prolicen" (Projekt zusätzlicher Tätigkeit in öffentlichen Schulen) brachte ebenfalls Erfahrung ein, sowohl zur Frage der Lehrtätigkeit (Übung), als auch über theoretischere Fragen wie etwa Studien über die Anwendung von Technologien in der Bildung.

Ein anderer Faktor ist wie gesagt die finanzielle Situation. Trotz der Schwierigkeiten ermöglicht diese mir immer noch mehr Chancen und Gelegenheiten zum Zugang, in der Universität zu sein, mich hier zu versorgen, als anderen Personen, Kollegen, die sich in empfindlicheren Situationen befinden; die Frage des Zugangs ist nicht nur an die Teilnahme an und das Bestehen einer Prüfung gebunden, sondern auch an die Dauerhaftigkeit, die Möglichkeiten das Studium fortzusetzen, all dies Möglichkeiten, welche vom privaten Sektor beeinflusst werden können; so beeinflussen schließlich oft große Unternehmer die Systeme, nicht nur in Bezug auf die Bildung, sondern auch auf andere soziale Zusammenhänge, indem Entscheidungen, welche an ihre Interessen gebunden sind und die ihnen Vorteile bringen, in einer Weise getroffen werden, in der sie Personen, die ökonomisch schwächer sind und die nicht über die Bedingungen verfügen, um das private Schulsystem zu besuchen, Schaden zufügen.

Luisa Carolina de Sousa e Herculano

Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia - Universidade Federal da Paraíba – Brasil

Ideias E Sugestões Sobre A Ampliação Dos Direitos Humanos À Educação De Pesosas Jovens E Adultas

- contribuições para o debate -



A formação nossa, seja em qualquer nível de ensino ou modalidade for depende de variados fatores, nunca sendo um só. Qualidade do ensino superior nunca está ligado apenas a universidade, mas também à questões como saúde, financeira, de vida.

Minha formação no ensino superior poderia ter sido melhor, tanto em relação à alguns professores e algumas professoras que parecem não se importar com essa formação, não trabalhando o componente curricular de forma adequada, quanto em relação aos recursos, que às vezes o professor ou professora quer trabalhar algo de forma melhor e não consegue por não ter espaço adequado para isso. Entre os momentos positivos que consigo me lembrar sobre a formação são em relação aos estágios de sala de aula, que passou a ter uma preocupação maior de vivenciarmos o máximo de tempo possível a escola, considerando a observação e principalmente a regência, que passou a ser de uma sequência didática. A participação no PROBEX (projeto de extensão comunitária), e monitoria e Prolicen (projeto de extensão em escolas públicas) também trouxe experiência, tanto sobre a questão da docência (prática), quanto sobre questões mais teóricas como estudos sobre a aplicação de tecnologias na educação.

Outro fator que ajuda já dito anteriormente é a situação financeira. Apesar das dificuldades, esta ainda me possibilita mais chances e oportunidades de ter acesso, estar na universidade, se manter aqui, do que outras pessoas, colegas que se encontram em situação mais vulnerável, a questão do acesso não está ligada somente a realização e aprovação em uma prova, mas também à permanência, às oportunidades de se continuar, oportunidades essas que podem sofrer influência do setor privado, pois muitas vezes grandes empresários, não só em relação à educação, mas à outras questões sociais acabam influenciando os sistemas, fazendo com que decisões que estejam ligadas aos seus interesses e que lhes tragam benefícios sejam tomadas, muitas vezes prejudicando pessoas mais vulneráveis economicamente e que não tem condições de frequentar o sistema privado de ensino.

Aline da Conceição - Samuel Dias T. de Mesquisa - Simone de Souza Gonçalves
Studierende im Kurs des Staatsexamens in Pädagogik - Universidade Federal da Paraíba/Brasilien

Ideen Und Vorschläge Zur Ausweitung Der Menschenrechte Auf Die Erziehung Junger Und Erwachsener Menschen

- Diskussionsbeiträge -

Portugiesisch-deutsche Übersetzung: Daniel Stosiek



Wir wissen, dass in Brasilien die Qualität der Lehre auf allen Niveaus der Bildung nicht die beste ist. Was die höhere Bildung angeht, sehen wir, dass es Mankos in verschiedenen Aspekten wie der Struktur, den Inhalten und aufgrund des Fehlens von Lehrkräften gibt, abgesehen von weiteren Problemen. Wir beobachten Differenzen zwischen den Lehrinstituten, vor allem zwischen den öffentlichen und den privaten. Diese Differenz ist in einigen Aspekten klar und sichtbar, die wir als Beispiele anbringen können: die physische Struktur, didaktisches Material, programmatische Inhalte, Anwendung von Forschung usw. Es ist wahrscheinlich, dass immer Differenzen zwischen den Institutionen höherer Bildung existieren, solange es nicht zu Investitionen und Bemühungen von Seiten der Regierenden kommt, um die Bildung in Brasilien zu verbessern. Das bedeutet, dass es leider so ist, dass wer Zugang zu höherer Bildung finden will, zahlen muss, um Bildung mit Qualität zu erhalten.

Während vieler Jahre blieb die höhere Bildung auf eine kleine Elite der Gesellschaft beschränkt. Nach vielen Kämpfen wurde diese Bildung kostenlos und zugänglich für die ganze Arbeiterklasse, das heißt, für alle Menschen derjenigen Klasse, die nicht über günstige Bedingungen verfügte, um ein Studium zu absolvieren. Wir sind ein Land, das noch die Augen für die gegenwärtige Situation der Bevölkerung öffnen muss, die in der Klasse lebt, welche von Rechten ausgeschlossen ist. Unser Land gehört zu denen, die am meisten die erhobenen Steuern für Bedürfnisse verwenden, welche nicht zu den Grundbedürfnissen gehören, die das Leben der Subjekte verändern (Gesundheit, Wohnen, Lebensqualität, Bildung).

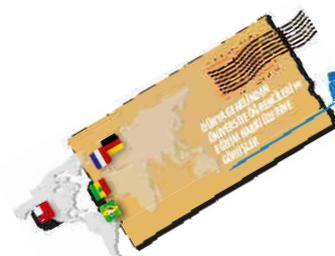
Die Rolle der Regierung und alle die Diskussionen, die wir schon kennen, beschreiten die verschiedensten Anordnungen und Richtungen, wenn es um Bildung geht. In diesem Sinne wäre es das Ideal, dass diese Rolle darin bestünde, mindestens Zugang und Verbleib der jeweiligen Person im Bildungsprozess zu garantieren, nicht um die Anzahl der Forschungen zu minimieren, welche die Situationen der entwickelten Länder zeigen, sondern wegen der Verpflichtung des Landes, den Bürgern die Überlebensrechte zuzugestehen in einem Land, welches täglich eine gebildete Kultur verstärkt.

Wir glauben, dass Momente der Diskussion sehr wichtig sind, nicht nur um zu denunzieren, sondern um verschiedene Interpretationen dieser Lage, in der wir leben, zu haben. Der Moment erfordert von uns andere Strategien demokratischer Resistenz, diese Demokratie, welche durch die Diversität repräsentiert werden soll, nämlich durch die Stimme und den Blick aller. Soziale Netzwerke, die Mobilisierung auf den Straßen, die Produktion von Wissen und Dialoge im Alltag sind einige der aufgezeigten Werkzeuge, aber es darf sich darin nicht erschöpfen, da jeden Tag neue Formen des Handelns aus unserer eigenen Lust zu kämpfen hervorgehen sollten.

Aline da Conceição - Samuel Dias T. de Mesquisa - Simone de Souza Gonçalves
Estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia - Universidade Federal da Paraíba – Brasil

Ideias E Sugestões Sobre A Ampliação Dos Direitos Humanos À Educação De Pesosas Jovens E Adultas

- contribuições para o debate -



Sabemos que no Brasil, a qualidade de ensino em qualquer nível da educação não é das melhores. No que diz respeito ao nível superior, vemos que há falhas em alguns aspectos como estrutura, conteúdos, ausência de professores, entre outros problemas existentes. Observamos que as instituições de ensino têm diferenças de uma para outra, principalmente entre as públicas e as privadas. Essa diferença é clara e visível em alguns aspectos que podemos citar como exemplo: a estrutura física, material didático, conteúdos programáticos, uso de pesquisas, etc. É provável que sempre existam diferenças entre as instituições de ensino superior, enquanto não houver investimentos e empenho dos governantes para melhorar a educação brasileira. Ou seja, infelizmente quem quer ter acesso ao nível superior precisará pagar para ter uma educação de qualidade.

Por muitos anos o ensino superior ficou restrito a quem pertencia a uma pequena parcela da sociedade que era da elite. Após muitas lutas, esse ensino passou a ser gratuito e com maior amplitude para toda a classe trabalhadora, ou seja, para todos os indivíduos da classe que não tinham condições favoráveis para cursar uma graduação. Somos um país que ainda precisa abrir os olhos para a situação atual da população que vive na classe excluída de direitos. Nosso país é um dos que mais arrecada com impostos que tem seu destino revertido para a necessidade que não são aquelas que transformam a vida de sujeitos através de necessidades básicas (saúde, moradia, qualidade de vida e, principalmente, educação).

O papel do governo, entre todas as discussões que já conhecemos, são das mais diversas ordens e direções no que se trata da educação. Portanto, o ideal seria que esse papel fosse de, no mínimo, garantir o acesso e permanência do indivíduo no processo de educação, não para minimizar os números das pesquisas que mostram as situações dos países desenvolvidos, mas pelo próprio compromisso do país em conceder aos cidadãos os direitos para sua sobrevivência dentro de um país que reforça a cada dia uma cultura letrada.

Acreditamos que momentos de debate são muito importantes não só para se denunciar, mas para termos interpretações diferentes dessa conjuntura que estamos vivendo. O momento nos cobra outras estratégias de resistência democrática, essa democracia que deve ser representada pela diversidade, através da voz e do olhar de todos. Redes sociais, mobilização nas ruas, produção de conhecimento e diálogos no cotidiano são algumas das ferramentas apresentadas, mas que não se estancam, pois a cada dia, novas formas de agir devem surgir da nossa própria vontade de lutar.

Ousseynou Saidou & SARR Mame Gnagna

Droit à l'éducation à la "loupe" sénégalaise



Texte de: **SY Ousseynou Saidou** Doctorant à l'Université Paris Nanterre/ IDHES
Avec la participation de : **SARR Mame Gnagna** ingénieur en agroforesterie, écologie et adaptation

«Toute personne a droit à l'éducation» selon l'article 26 de la déclaration universelle des droits de l'homme adoptée en 1948. D'autres textes et traités suivent dans la même direction en ciblant les couches les plus vulnérables (handicapés, migrants, réfugiés etc...). Or, en dépit des dispositions institutionnelles ce droit fondamental est mis en épreuve dans son application. En effet, les métamorphoses contemporaines des questions politiques, sociales et économiques posent de véritables défis à son plein exercice, particulièrement dans certaines zones notamment en milieu rural des pays pauvres ou en voie de développement. Ainsi, l'égalité des droits d'accès à l'éducation de tous les citoyens et à un enseignement supérieur de qualité sont des problèmes factuels. Alors, la question à savoir si le droit à l'éducation doit être étendu au même titre que les droits de l'homme, revêt un sens particulier pour les sénégalais que nous sommes. Cette interrogation générale déclinée par la suite sous plusieurs questions spécifiques est à la base de notre argumentaire qui est divisé en trois parties: d'abord, sur les défis d'un droit qui se veut universel, ensuite, sur les nouvelles dimensions de l'enseignement supérieur et en fin sur les nouvelles directives que devraient prendre ce droit fondamental pour élargir son influence.

LES DEFIS D'UN DROIT QUI SE VEUT UNIVERSEL : LE CAS DU MONDE RURAL AU SENEGAL

Pour traiter la question du droit à l'éducation des enfants dans le monde rural, je ne peux que me replonger dans mon enfance. Une période certes ancienne mais dont la situation reste presque identique dans la majorité des zones rurales. En effet, je vous raconte une partie de ma vie qui concerne des millions de jeunes ruraux africains particulièrement sénégalais, car comme le disait le poète, Victor Hugo «...quand je vous parle de moi, je vous parle de vous...». Les difficultés que nous, enfants du monde rural faisons face sont notamment un manque d'infrastructure et de personnel (enseignants).

Alors, au même titre que moi, il y a une vingtaine d'années, ils sont aujourd'hui des milliers de jeunes à traverser des fleuves souvent en pirogue pour s'offrir le «luxe» des classes. Ils sont autant à faire des kilomètres et à traverser des forêts à pieds pour avoir accès à l'éducation. J'ai encore les souvenirs frais de l'image de la jeune fille violée puis tuée en rentrant de l'école qui la sépare d'une dizaine de kilomètre de chez elle. Ces situations préoccupantes sont notamment à l'origine des hangars érigés en salles de classes pour répondre au besoin de l'éducation des jeunes ruraux. Des «abris provisoires» souvent détruits sous l'effet des ouragans annonçant la saison des pluies. Un contexte qui met fin à l'année scolaire. Par conséquent, certains parents profitent de cette situation d'inactivité des enfants pour en faire une main d'œuvre pendant les travaux champêtre. Les enfants retrouveront le chemin des classes après la moisson souvent quelques mois plus tard le début de l'année scolaire. Ne sont-ils pas encore trop jeunes pour tenir une houe ou une daba? Relativement non, parce que, si aujourd'hui certains villages sont équipés de la «case des tous petits = maternelle » jadis, les effectifs pléthoriques dans les salles de classes ne permettaient pas aux plus jeunes d'accéder à l'éducation. Donc, il fallait attendre d'avoir entre sept à dix ans pour espérer trouver une place dans une salle de classe. Ce contexte a évolué dans certaines zones mais reste malgré tout entier dans d'autres. Cette disposition est aussi alarmante que celle des jeunes filles arrachées à leur volonté de s'instruire au profit des mariages «précoces» et des tâches ménagères. En outre, le manque notamment de personnel est aussi un handicap dans une phase d'extension de l'école publique. Une institution en perte de qualité depuis l'ajustement structurel qui a subit le dictat de la banque mondiale pour le recrutement des volontaires de l'éducation. En effet, malgré la motivation de ces derniers majoritairement jeunes et moins formés, le niveau des élèves de l'école publique ne cesse de dégringoler.

Par ailleurs, malgré un effort jugé croissant par les pouvoirs publics, l'accès à l'électricité est très limité dans les zones rurales. De ce fait, les devoirs de maison se font sous la lueur des lampes à pétrole, ou des bougies. Une situation qui influe défavorablement sur le niveau et la santé des élèves. Mes chers-es, face à des situations pareilles,

le seul droit que nous avons c'est notre volonté.

Au sens plus large, le Sénégal est un pays composé à 95% environ de musulmans. En effet le choix des parents dans l'éducation de leurs enfants est un droit qui doit être encadré. Car la situation des enfants de la rue qui sont majoritairement présentés comme des talibés (élèves des écoles coraniques) relève d'un problème national et particulièrement éducatif. Certains maîtres coraniques fustigent le manque de moyens et d'accompagnement des gouvernants qui les oblige à faire mendier les enfants. Suite à cette situation, des opportunistes en profitent pour récupérer des enfants afin d'en faire des «machine à argent». Donc finalement, ils ne vont ni à l'école française ni à l'école coranique mais au merci des exploitants, soi-disant maîtres coraniques. Certains organismes décomptent plus de 8000 enfants de 5 à 11 ans qui errent dans la capitale sénégalaise sans compter les autres capitales régionales. Ces tweets du Président Sénégalais Macky SALL témoignent de la gravité de la situation « Pour la protection des droits des enfants et groupes vulnérables, j'ai ordonné le retrait d'urgence des enfants des rues »; il poursuit dans un autre tweet « Pour sauver les talibés, l'État prévoit amendes et peines de prison pour ceux mettant leurs enfants dans la rue » Président Macky SALL le 1^{er} Juillet 2016.

LES NOUVELLES DIMENSIONS DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR (PRIVE – PUBLIC / FRANCE – SENEGAL)

Au-delà des écoles de la République Française majoritairement implantées avant les indépendances pour les enfants des fonctionnaires français, l'avènement des écoles privées au Sénégal intervient après la libéralisation du secteur de l'éducation. Néanmoins, c'est relativement au début des années 2000 que l'on note une floraison d'écoles privées et particulièrement d'instituts supérieurs dans la capitale Sénégalaise. Cette nouvelle orientation catégorise l'accès à l'enseignement supérieur de qualité. Car, au même moment l'enseignement supérieur public est remis en question suite à un ensemble de fac-

teurs dont les effets conjugués soulèvent le manque d'efficacité et d'efficacités. Ce contexte est matérialisé entre autres par : les crises universitaires (grèves), un enseignement jugé trop théorique, un effectif pléthorique et un manque de matériels pédagogiques. Par conséquent, au même niveau que l'enseignement élémentaire, moyen et secondaire, les écoles et instituts de commerce deviennent une sorte de rêve pour les jeunes bacheliers. Un rêve que certains parents de classes populaires essayent de réaliser en bravant des sacrifices. Car, au profit d'une formation adéquate et d'un partenariat privé-privé, certaines écoles parviennent à insérer leurs étudiants diplômés au détriment de ceux des universités publiques. En effet, l'Université Gaston Berger de Saint Louis qui était considérée comme celle de l'excellence fait face aujourd'hui aux mêmes problèmes que l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar qui abrite plus de 70 000 étudiants à la place de sa capacité normale de 30 000 environ. Par ailleurs, contrairement aux possibilités offertes dans les pays développés notamment du système de parrainage, les étudiants des pays en développement sans moyens sont laissés à eux même et presque sans avenir. En France, ce système permet à certains de poursuivre leur études et de recevoir en même temps une formation en entreprise. En outre, la vitalité de l'économie Française et les possibilités d'insertions favorisent les prêts aux étudiants qui sont souvent épaulés par leurs écoles pour trouver un emploi. En plus, la politique de « journées portes ouvertes » des universités publiques permet à certains étudiants de rencontrer leurs futurs employeurs ou au moins de s'orienter vers les métiers porteurs. Néanmoins, même en France, la formation plus adéquate des instituts privés au nouvel système économique leur donne un avantage sur les universités publiques. Par contre, au même titre que le Sénégal, la sélection à l'entrée est basée principalement sur un critère financier excluant le mérite donc certains statuts sociaux. Alors, en résumé, si je m'aventure à faire la comparaison entre la France et le Sénégal sur l'enseignement supérieur, je dirais que le système reste presque identique sauf qu'en France les conditions et initiatives dans les universités publiques sont plus attrayantes et porteuses. Néanmoins, la promulgation de la loi sur l'accès à l'université portée par le gouvernement d'Emmanuel Macron, est un nouveau coup porté au droit à l'éducation et particulièrement des classes populaires. « Ils veulent nous refuser un droit, et particulièrement nous, les jeunes de la banlieues qui n'avons pas les moyens de payer une formation supérieure au cas où notre dossier sera rejeté par les universités publiques » martèle un syndicaliste des étudiants, lors d'une journée de blocage de l'université de Saint Denis, pour manifester contre cette loi.

LES NOUVELLES DIRECTIVES POUR UN EXERCICE ELARGI DU DROIT À L'EDUCATION

Pour faire face aux défis et situations défavorables à son véritable éclosion, le droit à l'éducation doit étendre son influence afin d'élargir son champ d'application. Dans cette phase, une gestion inclusive est indispensable :

Pour les pays en voie de développement, elle doit passer par l'implication de la diaspora. Cette dernière est le principal bailleur des familles des pays d'origine. En effet, leur volonté est largement exécutée par la famille. Donc, leur sensibiliser à travers des cellules de réflexion sur les avantages de l'éducation leur permettra de relayer un discours dans ce sens. En outre, une assistance psychologique et matérielle aux zones rurales et classes populaires peut être une clef de la situation.

Ensuite, il faudra miser sur la jeunesse pour porter le discours en les intégrant dans les instances de décisions et de promotions. En plus, utiliser les réseaux sociaux comme « arme » de guerre pour étendre les zones d'influences sur l'importance l'éducation. Et pour redonner à l'école publique son prestige d'avant, il faudra faire porter le projet par le secteur privé qui va miser sur l'éducation publique pour redonner espoirs aux classes populaires qui n'ont pas accès aux écoles et instituts privées. Il faudra aussi participer ou initier des conseils généraux de l'éducation dans les pays en développement pour assainir les systèmes éducatifs. Concernant les pays en situation de crise ou de guerre, il faudra prendre en compte l'aspect socio-culturel du pays concerné à travers des représentants sur place qui vont appuyer les forces vives pour le retour de la paix en misant sur l'éducation.

Camila Antero de Santana
Master's degree course in human rights

Ideas and Suggestions on Extending the Educational Rights



QUESTIONS and ANSWERS

1. How do you evaluate your higher education in terms of quality? What are the pros and cons you observe?

I evaluate that I'm a privileged student of higher education because I study in a public university, which is a right not guaranteed to the most of people. The last governments are preferring investing on private institutions on higher education than investing on public education. Loads of higher education students in Brazil are indebted because of affording education bills. The State only rents money to students, even though every Brazilian citizen pays tributes to afford education.

2. Do you think education in universities is equally provided across your residential country? Is there any distinction based on high-profile/low-profile universities? If so, what do you think regarding this distinction? Could you make a comparison between your country and the countries considered as having a good education system?

Certainly, education in universities is not equally provided across Brazil. There's a distinction where universities with low profiles are the private ones and universities with high-profile are the public ones. There is a recent study which concluded that 99% of private universities of Brazil do not produce any knowledge, most of scientific advances comes from public universities. I think that private universities have not as an objective to produce any knowledge to help people's real problems. They have an education

devoted to the wills of market and capitalism. Public universities in Brazil are pretty attacked too, by cutting their resources. Also, students from public universities that need students assistance for studying have human rights violated by omission: by the lack of water, lack of food, lack of electricity on student's residence. I cannot make a comparison between Brazil and these countries in terms of education, because I do not know the reality of these countries.

3. Do you think your socio-economic status play a role in accessing higher education?

Definitely. I'm totally conscious that my socioeconomic status, with the possibility of only studying and have studied in good schools played a big role to me in accessing higher education in a public university. Most young Brazilians have to work early in life, most of them have to quit education in order to work, before accessing higher education.

4. Do you have any friend who has to get a loan for financing her/his education? Could you provide brief info about her/his indebtedness and future expectations?

I have some friends that are indebted because of financing higher education. One of these friends went on this program called FIES (which is a partnership between government and private education institutions), where the government lends money to the student, paying for his/her college bills, and when the student finally gets his/her degree, he/she finds himself/herself indebted with more than R\$ 80.000 reais, and that's a lot of money. This friend in particular never paid for his debt he is still indebted with the state. That is crazy, because in the first place we all pay tributes for public education.

5. Should education be free at every level? Could you give details for your answer?

I believe education should be free at every level, because education is a right. Education as right is an assumption for any Democracy. You cannot say you live in a democracy, where formal education is still a privilege, only possible for a few people.

6. In which extent does the privatization process impose public education in your country?

The privatization process is running "just fine" in the level of the government of my country. They are trying to boycott investments on public universities, they are making personal persecution to professors and deans from public universities that are against privatization process, they are cutting investments on scholarship and research, they are changing education curriculums from higher and medium education in antidemocratic and obscure process. And that's because we are being governed by politicians that are "employees" of private education cartels and companies.

7. Do you think private sector has an influence on your country's education system, without having a democratic legitimacy?

There is no doubt. The current education minister in Brazil represents the interests of a business group called "ser educacional" which is one business group expanding private universities across the country.

8. In your opinion, which institutions should provide education?

I think most student vacancies shall be in public institutions, because vacancies for everyone should be guaranteed. Education shall not be regulated by market, and that's what happens in most private universities.

9. How can it be secured to fully implement the right to education as a human right?

I dont know. But I believe a good start is implementing an education that is comunity based and runned by communities themselves.

11. In which extend do the mechanism of exclusion/elimination from education occur in your country?

It runs sort of this way:

if you study in good schools, you have a chance on public universities;
 if you have studied in public schools, its more difficult for you to access public universties;
 if your family earns less than 1.200 reais an month (50% of brazil's families), you probably will have to get a job when youre 15;
 if you are a black person, you are definetely and exception in medicine course (either public or private medicine course, wich is a very expensive course)
 if you have not achieved the necessary grade to go to a public university you can still access private university by indebiting yourself (forever)
 these are just some situations that do happen on accessing higher education.

12. What do you think regarding the parents' rights to choose the kind of education given to their children?

There are plenty issues with subject. In brazil, we are experiencing some kind of "tug-of-war" about basic education curriculum, particularly on the religious subject. About religion, I think public education should not educate the young for the beliefs and the ethics of one or another religion in particular, I think public religion education must educate for tolerance, for diversity, for the people to respect each other religions.

13. What is the role of government in ensuring Education for All goals in developing countries?

In my country, the constitucional role of government is ensuring Education for all goals. Talking about the the situation of developing countries, there should be reparation politics, and special education for the alphabetization of the people. And we need quality on education and valorization of professor careers.

14. How the unfinished agenda of Human Right to education can be achieved?

I don't know, but I think leting the peoples having their own education (like originary peoples from america do have their own means and kind of education), having student vacancies for everyone since early age to the elderly, having politics of inclusion like social and racial quotas in acessing higher education, I think these are some means to achieve some more of Human Right to education Agenda.

15. How to ensure people's participation in Education policy of different nations? Especially in developing countries.

For this we have to strengthen the democratic instruments on the very basis of society. We have to ensure the participation of family, the participation of women and comunity in the deliberation spaces about education.

16. How State can arrange funds and resources for public education?

State arranges funds by tributes over economic activity. State can also obligate companies ins having a special fund destined to public education. In my country about 5 years ago we all brazilians were discussing the possibility of destinating a part of petro-

leum public profits to education (maybe 20%, 50%, 100%), but this new government (2016) just sold out our oceanic sources of oil to a foreigner nation, and now we dont have any of it.

17. How to ensure right to education of refugees children in developed countries?

On developed countries? I dont know the reality of developed countries, because I live on a developing one (Brasil), but I think theres a lot of racism involving the relation of natives of developed countries and refugees from another countries. I dont know, I think depending on the situation it can be better to integrate refugees children in regular schools of the country; and in another situation it can be better to create special schools for attending refugees children in their special (cultural, social) needs.

18. Do you think that privatisation of education can ensure education for all children in globalised world?

I dont think só. Privatization of education means that our education will be alienated from us as citizens. There wont be time for thinking and learning, the only things that matters is money and market, everyone against everyone. Thats the experience I have in my country.

Brenda Passos dos Santos
 Universidade Federal da Paraíba – Brasil

Extension of Human Rights to Education – 2018 –



This article aims to discuss, in face of Brazil's conjuncture, the questions on the incident on the major theme of its higher education. The debate to be exposed intend to answer the follow questions: 1. How do you rate the access to higher education in terms of quality? What are the pros and against you observe?; 2. Do you think education in universities is equally offered in your country? Is there any distinction based on high level /low level universities? In case of positive answer, what do you think about this distinction? 3. Could you make a comparison between your country and other countries considered as having a good educational system? 4. Do you think your socioeconomic status plays a role in access to higher education? Do you have any friend who has to get a loan scholarship to fund their higher education? From an honest questioning about the above premises, it is possible to outline a larger picture of the country's higher education.

My country's higher education covers two areas: public higher education and private higher education. The technical quality of public higher education is significantly higher, although, on the other hand, it often lacks public resources to assert its organization and structure, which therefore interferes with the students' full learning. Nevertheless, some public universities, such as USP, UNB, and some others, have internationally recognized teaching qualities. For these renowned universities, access, even being public, becomes extremely selective, since their entrance is coveted and those who have enjoyed privileged teaching conditions or have the resources to invest in courses that prepare for the entrance exam in these institutions are better able to find a place at these universities. On the other hand, private education, although not as highly esteemed as the quality of education and having less competition for entry, has a high degree of organization and infrastructure, and is still an option for those with a good standard of living

that does not have been able to enter public higher education, being able to occupy these private colleges. In fact, a distinction is made between both models of higher education, so I conclude that the type of education is slightly different between the public and the private, and, a little further, different between each university of public education (how the government or the federation allocates resources to be invested) or between each university of private education.

Brazil, despite having made significant progress in the quality of education and in the system of enrollment in higher education, still lacks an honest investment in the sector that can be allocated to the quality of its infrastructure, its employees, and the permanence of its students. A positive aspect of our country, despite everything, is still the possibility of having access to a good public higher education. When analyzing the higher education of other countries, recognized in their quality, it is noticed that a great part of these institutions is private. Contrary to external experiences, Brazil's quality of education and information in the public sphere (and in this sense, I refer only to higher education) is considerably higher and more feasible than private education under the same conditions.

Although education is public, its access does not necessarily induce the entry of the poorest status of the country. Public doesn't mean accessibility. Brazil's higher public education is so renowned that most people who wish to access the universities, even those financially affluent, prioritize the entry into the public sector (with the exception of private medical schools, which, for those who are able to afford the costs, opt for private education because of its "elitist" and selective character). In a broad scenario, considering the diversity of superior courses, the access is even more disputed and wished in the public universities. Therefore, the people who during their life and their educational process had the most favorable conditions for their development, guarantee a good advantage in the disputes for a vacancy, in order to get an advance in the results of the exams to access the universities, the "vestibulares".

The Brazil universities public system has the "cota" mecanismo, that means that part of the vacancies are for people who are 'low income', black declared people, 'indians', among others, it does not have, although, mechanisms to make them stay in public education, since they need other resources such as food, transportation, housing, resources, among others. Higher education is still an elitist mechanism in our country, despite the great progress in recent years. People with a good standard of living find it easier to enter higher public education, and when they can not, there is still the possibility of choosing a course in private higher education.

One remaining possibility for those who, due to their process of lagging educational throughout life, or problems related to their social and economic life, is the entry into the private higher education path through financing their costs. The selective process of a private college is not as competitive as the process of a public university. Something that explains this condition in our country is the fact that many private colleges are instituted only for the purpose of providing their merchandise, which in this case are the offered courses. There is no limitation of resources for investments in the private sector, on the contrary, the more you invest, the more space you have to receive new students that, in turn, will reimburse previous investments by injecting new profits into the institution. Therefore, due to this relative facilitate of entry in most private colleges, many people who have not been able to compete for a place in public education and are interested in joining the only possibility that allows a possible social ascent, are led to the financing of their superior course through mechanisms of governments (formerly stronger, now scarce), or through the institution itself.

Tamralipta Patra
Junior Lecturer, LOCUS, Pondicherry, India

Extension of Human Right to Education – A Challenge



Where the mind is without fear, and the head is held high
Where knowledge is free.
RABINDRANATH TAGORE

In this land of so much diversities in language, religion, cast, creed, flora, fauna, games, policies, etc. Where does the education actually stand? Our country has given countless numbers of policies to make sure education is getting universalized. But do they have any idea of how many people are actually aware of it? Talking about human rights, do people know what actually they are?

Education! A very simple word with a very simple meaning. But somehow, it is getting complicated day by day. Because it does not involve, learning of values, but more of seen as a money making machine. When interviewed many students in the urban area, it was sad to learn that they want to be educated, to get good jobs. They have no clue about how many people have basic education and what all common illiterate people face. Even the schools are so turning into business hub, they are emphasising on how their students can get full marks, or crack entrance exams, instead of teaching moral values, and more importantly the meaning of education. While, taking the scenario to the rural area, minority groups, under representative groups, backward people, they have nothing to do with the right, they find no point in sending girl child to school. What they need is basic amenities like food, shelter and home. But they don't care about education. When asked they said- Padh likh ke kya hojayege? (What is the point of studying?) . It was bit shocking for me, because I thought the policies are creating an impact, but no they are not.

But I don't want to ponder around the negative points, but there are many parents who still believe education can change the world, and put effort to make sure, their children are at the right track.

India, is such a country where people do work, keeping the thought, what others will think of them. So, mostly, they do something to please others, not for themselves. This has taken huge toll on private schools. Parents whose monthly income is so low that they can't afford proper meal for a day, are running behind admissions in rich private schools for their children, not because they give quality education but because the society will question you, that you can't afford a good school for your children! And children these days don't bother about the education too. This is where our great country is leading to. But to be very frank, many NGO's have taken initiative to make sure that the true essence of education must reach to those, who are in need. The government is trying to make an effort to do the same. Somewhere, privatisation is acting like a poison and killing the education system. People are blind folded with emotion, where they fail or rather neglect to see the coming danger, which they are going to face. Many cases of child labour, early marriages are seen, but they remain unattended.

The facts and figures of suicide is increasing day by day because of not cracking engineering/medical entrance exams. This is the present scenario of this country. It is necessary and that the parents' has the right to choose the kind of education given to their children, but cannot compel to do something which they don't like. For example, it seen that parents want their kid to be a doctor, where the child has dreams to become an architect. The child where he is good at arts is being forced to take science. In this way, he /she loses interest and at the same time fall under depression. These things parents fail to observe. Considering the University education, it is solely based on the merit system and yes reservations are there too, but somewhere in that the general people are getting knocked out of the competition. Still, there are no policies on the same. But considering inclusive education, we could see some developments at all levels. Different governing bodies in the field of education like NCERT, NCE, NUEPA, etc. are putting all efforts in order to make education universalized. This journey has started during the colonial times, like the Kothari commission, followed by National policy of education, NCF and many more, till date.

As, they days are passing by, we need to make sure that every individual of this country must be aware of the human rights. No matter from which place they belong. Massive campaigns needed to be done, where individuals have a clear idea of the articles of the UN and implement it whenever need and lead life with dignity. Schools and colleges must stop making business goals out of education, rather give students a wonderful life and make them know their purpose/importance in the future. Government, school teachers and parents must walk hand in hand, this is the time, where the actual development starts. Education must be for all and free for all at all the levels which will help students coming from very poor background to explore further. It is important to note that, education is something very serene and sacred, to taste its beauty, we must dive into it and enjoy its ambience.

Sena
Schülerin - Deutschland

Kinderrechte von Kindern für Kinder!



Ich bin Sena und bin noch ein Kind. Ich spreche mit Kindern über unsere Rechte als Kinder, die Kinderrechte.

Ich denke an den Monat Dezember 2018, wo viele Menschen in Deutschland und auch woanders sich auf Feste und das anstehende neue Jahr einstimmen und sich neben dem Konsumieren von Gütern evtl. mit der eigentlichen Message des Besinnens dieser Zeit auseinandersetzen.

Besinnen wird laut Duden als ein starkes Verb eingeordnet und bedeutet neben Nachdenken, sich bewusst werden, bedenken oder auch sich an jemanden oder etwas zu erinnern (vgl. Duden). In einer Zeit, in der Menschenrechte auf der ganzen Welt immer stärker und schneller missachtet werden, soll es hier innerhalb der folgenden Zeilen um das Erinnern von uns Kindern und unseren Rechten gehen, denn Kinderrechte sind Menschenrechte und sind nicht verhandelbar.

Warum entscheiden Erwachsene für Kinder ohne das sie Kinder mit einbeziehen (vgl. Kinderrechtskonvention §8 Abs.1 Satz 1 SGB VII)? Es hat glaube ich etwas damit zu tun, das einige die von Kinderrechten gehört oder gelesen haben, sich nicht so intensiv mit den Rechten auseinandersetzen und das Kinder oft nicht wirklich wissen, dass wir Rechte haben und welche das genau sind.

Einigen Eltern*/Erwachsenen scheint dieses Thema entweder unangenehm zu sein oder viele Dinge sind selbstverständlich, sodass sie nicht daran denken, mit Kindern über Kinderrechte zu sprechen. Wobei in den Kinderrechten steht, dass Eltern* dem Kind dabei helfen sollen die eigenen Rechte zu kennen und diese durchzusetzen (vgl. Artikel 5), denn nur wenn wir Kinder unsere Rechte kennen- können wir diese einfordern und dafür einstehen. Zudem gibt es auch Kinder, die trotz der Kinderrechte diese Rechte nicht durchsetzen können, weil sie in einem Land, in einer Stadt oder in einer Umgebung leben, die es ihnen, die es uns unmöglich macht, sich aus der **schweren** Situation zu befreien z.B. die Situation in Ländern in denen Krieg herrscht, in Ländern wo Kinder hungern müssen oder Kinder arbeiten müssen, um die Familie zu ernähren oder auch

gar nicht zur Schule gehen können. Auch in Deutschland werden viele Rechte von Kindern gebrochen, z.B. wenn Familien nicht zusammen leben dürfen, weil das Recht auf Familienzusammenführung aus verschiedenen Ländern nicht eingehalten wird. Für die Verwirklichung von Kinderrechten müssen wir Kinder unsere Rechte kennen und es braucht Erwachsene oder auch andere Kinder, die dahingehend stark sind und diese Stärke so einsetzen, dass wir Kinder zu unseren Rechten kommen. Und wenn in Deutschland über Rechte von Kindern gesprochen wird, finde ich, dass es sich oft so anhört als gäbe es hier nicht das Problem der Armut bei Kindern, des Mobbing, der strukturellen oder verbalen Gewalt. Ich begegne diesen Problemen täglich in meiner Umgebung, denn würden Menschen untereinander sich austauschen und sich umschaun, gibt es hier in Deutschland auch eine Menge an Themen die Kinderrechte und somit Menschenrechte übergeht. Natürlich freue ich mich, dass viele von uns hier die Möglichkeit haben, zur Schule gehen zu können. Aber es reicht nicht aus, in die Schule zu gehen. Sondern auch innerhalb der Schule und anderen Institutionen gibt es offene und versteckte Gewalt, die es tagtäglich auszuhalten oder zu überwinden gilt. Und trotz aller Haare, die sich beim Thema Gewalt und dem Nicht-Beachten von Kinderrechten jetzt grad sträuben, können Sie sich vorstellen, dass es schon für uns Kinder toll wäre, wenn zum Beispiel die Schule immer erst um 10 Uhr beginnen könnte.

Lernen und Bildung stehen auch in den Kinderrechten. Den Begriff Bildung, wie Erwachsene diesen benutzen, habe ich zum Teil im Zusammenhang der Kinderrechte gelernt und Bildung ist ein wirklich großer, ein vieles umfassender Begriff, der sich in der Kinderrechtskonvention in Artikel 28 findet. Das bedeutet, dass Kinder ohne Angst und Not erfahren dürfen, wie z.B. zur Schule zu gehen und im Leben von Menschen, die sie lieben unterstützt und begleitet zu werden. Und einfach mit all ihren Facetten Kind sein zu dürfen und von Menschen, die sie lieben und beim Entfalten ihrer Persönlichkeit unterstützt zu werden, eigene Talente und Fähigkeiten zu entwickeln und sich darauf vorzubereiten in Frieden leben (KSK Art.29) zu können und zwar unabhängig woher Kinder aus der Welt kommen und an was sie glauben. Wir Kinder wollen auch nicht 'Ausgrenzungen und Diskriminierung' von unseren Verwandten, Freund*innen oder Bekannten miterleben müssen, da wir zugleich mitbetroffen werden, denn unser Recht ist es, laut KSK Artikel 2 Absatz 2 vor allen Formen der Diskriminierung geschützt zu werden. Das meint auch das wir davor geschützt werden, zu Betroffenen gemacht zu werden, weil der Status, die Tätigkeit, die Meinungsäußerung oder die Weltanschauung unserer Eltern, Familienmitgliedern oder dergleichen diskriminiert wird, da es der Mehrheitsgesellschaft nicht bekannt oder angenehm ist.

Wir leben in einer Demokratie welche nicht nur jedem Menschen Schutz der **Grundrechte**, Schutz der **Bürgerrechte** und Achtung der **Menschenrechte** auferlegt, sondern auch durch und von der Vielfalt der Menschen lebt (vgl. bpb: Demokratie)

Kinder haben das Recht, dass wir die Informationen, die wir brauchen, zur Verfügung gestellt und von den Erwachsenen so erklärt zu bekommen, dass wir diese Informationen verstehen (vgl. KSK Artikel 17).

Darum habe ich angefangen selbst Räume zu schaffen, in denen ich mich mit anderen Kindern über Kinderrechte austausche. Ich möchte im Folgenden von einigen Momenten aus einem Workshop, den ich an einer Fachhochschule letztes Jahr gestaltet habe, erzählen:

Dafür überlegte ich aus den ganzen Gesprächen, wie ich den Workshop so aufbaue, dass es für uns Kinder zum Einen einfacher zu verstehen und zum anderen uns Kindern auch Spaß macht, unsere Rechte besser kennen zu lernen.

Nach dem Kennenlernen gab es einen Vortrag von mir zu den 54 Artikeln der Kinderrechte. Hierbei hatten alle Kinder auch die Möglichkeit weitere Fragen, die Sie interessierten zu stellen und wir haben dann gemeinsam die Antworten erarbeitet.

In der Mittagspause lernten wir uns weiter näher kennen und vernetzten uns. Im weiteren Verlauf konnten sich alle Kinder im Alter von 8-12 Jahren ein oder mehrere Artikel aus den Kinderrechten aussuchen, der ihnen wichtig war oder für den sie sich in Zukunft besonders stark machen wollen. Dieses Kinderrecht wurde jeweils von allen Kindern auf einen Turnbeutel gemalt/geschrieben, damit sich alle immer wieder daran erinnern können, was ihnen für die Zukunft wichtig ist. Den anwesenden Kindern und mir hat der Austausch und die gemeinsame Zeit sehr gut gefallen, denn wir haben Fragen, Antworten oder weiteres was offen stand bearbeitet oder erforscht ohne, dass sich Erwachsene einmischten.

Denn eines der wichtigen Punkte innerhalb meiner Workshops ist es, dass ich darauf achte, dass die Räume als Eltern*/ Erwachsenen freie Zone bleibt. Je mehr wir Kinder uns untereinander austauschen und vernetzen, umso mehr rückt die Perspektive, Vorstellung und die Erfahrung von uns Kindern in die hiesige Welt. Denn wir Kinder möchten von unserem Recht, in Frieden leben zu dürfen, Gebrauch machen (vgl. UN-Kinderrechtskonvention, 2. Fakultativprotokoll zur Kinderrechtskonvention).

Das heißt zu spielen, zu lernen, zu lachen und so zu sein, wie ein Kind sein will und kann. Für uns Kinder heißt das genau auch, dass wir nicht über Inklusion reden müssen, wenn wir uns weiter über Kinderrechte unterhalten. Denn wenn wir Kinderrechte und somit auch Menschenrechte kennen und umsetzen, gibt es keine Kinder, die von der „Norm“ abweichen, sondern alle sind so toll, intelligent und wichtig wie sie sind. Und wir Kinder gemeinsam bilden zusammen mit allen Menschen die ‚Norm‘. Denn ich erinnere mich an einen farblich unterstrichenen Satz aus einem Text, der bei uns Zuhause lag, indem stand, dass Demokratie gelernt werden müsse, um gelebt werden zu können (vgl. Landesinstitut für Schule und Medien, 2007). Diesen Satz konnte ich mir so gut merken, weil ich schon oft daran denken musste, dass auch genau das Zusammenleben von Menschen in all ihrer Vielfalt unter der Bedingung das Kinderrechte und somit Menschenrechte eingehalten werden, gelernt werden muss.

Mich macht es glücklich, Kinder über ihre/unsere Rechte aufzuklären, uns zu stärken und mit gemeinsam für ihre/unsere Rechte zu kämpfen, denn wie ich anfänglich erwähnte und es immer wiederholen werde; sind Kinderrechte Menschenrechte und sind nicht verhandelbar.

Literatur

Bundeszentrale für politische Bildung (bpb):
<http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/pocket-politik/16391/demokratie>

Duden: <https://www.duden.de/rechtschreibung/besinnen>

UN-Kinderrechtskonvention:
<https://www.kinderrechtskonvention.info/erklaerung-der-rechte-des-kindes-vom-20-november-1959-3347/>

Kinderrechtskonvention:
<https://www.unicef.de/blob/9364/a1bbcd70474053cc61d1c64d4f82d604/d0006-kinderkonvention-pdf-data.pdf>

<https://www.kinderrechtskonvention.info/?s=frieden>

Landesinstitut für Schule und Medien, 2007 (Hg.): Demokratie erfahrbar machen – demokratiepädagogische Beratung in der Schule, S.19 f)

Silvia Bisagna
Teacher, USB Civil Service – School workers - Italy

Thoughts and Recommendations on Extending Education Rights in UN Declaration of Human Rights.



“Everyone has the right to education”. This first sentence should be always kept in mind when talking about school, youth and the future of a country. Italian Constitution (approved and entered into force in 1948, same year as the UN Declaration of Human Rights) grants free access to public education for the first 8 years of schooling and the freedom to teachers to educate pupils the best they can. In this Italian Constitution and the UNDHR completely agree.

Education in Italy starts at the age of 6, with 5 years of primary school, then 3 years of middle school and 5 years of high school. Education is compulsory until the student is 16 years old. At the end of middle school, students choose different paths, all lasting 5 years: liceo, that is a theoretical school which main aim is to prepare to University, technical schools or vocational schools, which aim to prepare to work. Even after technical or vocational schools, students can access university, since all schools give the students a global education in the main subjects (languages, history, math, science, and so on). Schooling, in the Italian Constitution, is public. Privates can create schools but without State assets (Italian Republic Constitution, art. 33 and 34).

Unfortunately, recent legislation and school reforms have been attempting the right to education in the last 30 years.

The dropout rate is constantly growing, due to the lack of confidence in the possibility to improve one’s social, economic and personal position through a better education and the constant need for families to have incomes, since unemployment due to the loss of job is the most frequent cause of poverty. This happens even if all the studies prove that investing in education allows a better and faster employment.

In southern Italy this phenomenon is historically more frequent, with a dropout rate¹ of 18.5% to be compared with the 11.3% in the north of the country and the 10.7% in the center. Most of the early leavers are foreigners living in Italy, the 33.1%, while young Italians are the 12.1%. Anyway, the rate of early leavers among foreigners is lowering, demonstrating that they trust the educational system more than their Italian peers.

Italian governments haven't been able to cope with this situation. Since 2008 the educational system has seen many reforms, none of which able to improve the rating of dropouts or to help students who finish their studies to find a job for which they are qualified and equally paid.

The first step into the disqualification of Italian schooling system was in 2008, when funding to public education was drastically cut, involving a significant reduction of teachers, the almost total elimination of laboratories in technical and vocational schools, the return to a one-teacher model in primary school opposed to the three-teachers model that allowed a more complete overview of the pupils and their needs, enabling teachers to engage on a real and constructive confrontation about them on one hand, and allowed the pupils to know and appreciate different approaches and methods since the early age. Even learning support teachers for disabled students was sharply reduced. All due to a project of economy and savings and without a pedagogical or didactical project. On the other hand, funding to private schools were improved. This set of laws got schools into chaos. The lack of teachers improved the number of students in the classes, and, as any teacher knows, the more they are the less you can help those in difficulty. The reduction of support to disabled students caused families to suit the State, and at last, they got a verdict stating by the Constitutional Court (the highest judge in Italy) that no economic demand can violate the right to study and to be integrated into school and society².

In the same years, the mass mediatic and political attacks to Public Service, to all the State employees and to the Public School teachers too, led to a denigration of the role and function of education. Families have lost their trust into the schooling system, considering it unable to give their children a real preparation for the "world of work". In the years of the global crisis, school seemed unable to give immediate responses to the needs of students and families, to help them finding a job, to build a future. This paved the way to the most capitalistic, corporate-focused, and privatizing school law that was enforced in 2015. The so called "Buona scuola" ("good school") introduces private companies into school, forcing students in the last three years of high school to attend "Alternanza Scuola-Lavoro" (School-Work Alternation, ASL now on) for a minimum of 200 (in Liceo) up to 400 hours (in technical and vocational schools). Students must, during school time or during their holidays, attend working activities, most often with little or no supervision, no link to their studies, no insurances or safety awareness. Many protests have been arisen by the students and teachers, who see ASL as a way to teach young generations disvalues like unpaid jobs, exploitation, resignation, and the subtraction of time to study, to learn, to develop critical thinking and a wide knowledge of the world, not restricted to the world of work. The protests grew after several serious accidents happened to students during their ASL hours. We can read ASL also as a way to increase individualism, in a time when finding a job is harder than ever, extending the politics of fear and hate towards those who arrive in Italy from countries in war or famine ("they steal our jobs" is the recurring motto). Italian school has always been inclusive: since 1970s, thanks to a very advanced law about disabilities, learning support teachers have been trained and recruited to close separated classes and integrate disabled children in normal classes, bringing differences into the classes, enriching the students' experiences, teaching all of them that differences exist and can be a resource for everyone. When the migratory fluxes from eastern Europe, Africa and Asia increased, children and teenagers were greeted in the classes and in every school classes of Italian as a second language were activated, either in the morning or in the afternoon, after the regular school time schedule. In the recent years, Italian L2 has become a new teaching, but those teachers who specialized in the subject haven't been able to get a job since schools haven't been authorized to start these classes. This is one of the worst paradoxes of Ital-

ian policies about school, policies made of more or less linear cuts in funding and reduction of service to the public.

Italian school system was a model in Europe and not only. Today, European and Italian policies reduced it to a shadow of that model. We teachers, students and families are going to keep claiming the return to an equal schooling system which can allow every single child to grow in their global self and become a conscious and mature citizen.

Fußnoten:

¹Source: ISTAT report 2018

²See Constitutional Court verdict n. 80/2008

Abdulhafeez Tayel
Independent Teachers Union of Egypt (ISTT)

Authoritarianism and education in Egypt (Effects on teachers' movement)



Are you a teacher? Do you have dreams related to your profession? Do you see yourself as the sole owner of truth and knowledge? Do you seek to receive your knowledge and absolute facts from the president and the minister of education together with the minister of interior affairs? Do you dream of pouring the facts you possess and knowledges you have into the minds and spirits of the coming generations? Do you dream of having 85 children per classroom sitting amazed and influenced by those holly wards and signals said or sent by you? Do you see yourself as an ascetic oracle working for the regime? Then, the best place to have a successful job is Egypt.

There is a triangle dominating the school system in Egypt where the base is authoritarianism and the two sides are privatization and recycling the past.

In the early 1990th, Mubarak held a conference calling for education reform during which he stated that education is a national security matter. Following to that statement, newly appointed teachers were obliged to get a state security police certificate that the proposed teacher is politically clean.

A new sector was created called the Central Security office headed by a General from the Intelligence office. Each educational zone had a representative called political contact person. Each education local zone had a representative and each school had a representative. The representatives at school level were merely teachers. The main task was to write reports about all the teachers and even students (at secondary schools).

That was justified as a way to fight terrorism.

If any teacher had opposing political points of view or was an activist he was to be not allowed to teach and was transferred to a faraway city and was to be put in an office not contacting any students. If a teacher wrote or spoke to the media discussing the circumstances he worked in, he was to have the same punishment. During that period, graduates from faculties of education were obliged to teach inside the country for at least 5 years. A young teacher started his career for about 10 dollars per month. They earned their living by forcing the students to take private lessons of course.

During Nasser's regime a teacher would have been permitted to be a candidate for the teachers syndicate only if he had been an active member of the Arab Socialist Union (the sole political party then and which is no longer existing). That is still written in the constitution of the syndicate.

During the 70th and 80th, thousands of Egyptian teachers went to work in the Gulf area after the big rise in oil prices. They came back with the Wahhabi ideas and thoughts from Arabia and consumer values from the whole Gulf area with a trend to hate scientific thinking and replacing it with theories found in religious books. Meantime, the government stopped building new school paving the way to private sector, private lessons started to be more and more important for the teachers. Parents coming back from the Gulf area were in favor of it as a sign of being rich. Conservative minded teachers were considered as best tutors.

Pictures of the presidents were everywhere at school, e.g. in school books, on the walls above the black board....etc.

The number of what was military schools (public schools that adopted some military traditions and integrate them in the curricula) increased and also the number of Islamic schools increased as the MB rich members started to invest huge amounts of their money in education benefitting from the fact that the Government had stopped building new schools.

In these schools the MB employed teachers affiliated to them or their fans. They adopted a curricula serving their ideology and hierarchy. The authoritarian regime of Mubarak, in his attempt to weaken all the political parties, allowed the brotherhood to invest in education and health and main time to play a political role in the syndicates. Education then was a victim serving two masters, the authoritarian regime of Mubarak and the religious authoritarianism of the Brotherhood. Though the MB were allowed to play a role in the syndicates, they were forbidden to play any role in the teachers syndicate which has been always dominated by members of NDP. Mubarak's party). The curricula mixed and reflected both ideologies.

Teachers with political opposing views were transmitted to far away villages and to non-teaching jobs.

The Earthquake that took place in Egypt in 1992 helped the government to raise charities and funds to help overcoming the crisis. They made use of the money to double the number of schools. However, the government started to devote about 10% of the newly built schools for paid education under the name of experimental language schools that adopted same curricula but un English. Meantime, the government stopped appointing new teacher permanently. Teachers could only have temporarily contracts for about 10 USD per month.

What was permanent is the political security domination on education and the competition between the NDP. and the MB. on the minds of children. On the one hand, the government wanted to step back concerning guaranteeing the right to education suppressing any opposition, and on the other hand show they were more conservative than the Brotherhood. They started to give way to rich members in the NDP. to build private schools and international schools blew up. The government themselves started highly paid international schools called (the Nile int. Schools.)

As a result of high repression, the writer of this article was fired from his job as a teacher because he founded an NGO. to advocate the right to free quality education. However, this made him work freely. So, he started calling for an independent teachers union. The work started in the year 2007 and took 3 years of work to have 500 members and a big struggle to register the union in 2010. During 2011, the union achieved much success, 2 big strikes and many sit ins resulting in reforming the work condition specially for youth teachers.

Since 2013, the state could defeat and invincible every resistance specially organized resistance including of course the teachers newly born union. The government could push some teachers to sneak into the union and split the leadership into to fighting groups.

Also, the writer of the article is accused of receiving funds from abroad to found a union for teachers in a case known as (Case 173 for the year 2011) and as a result his assets is frozen and he has a travel ban.

Now, the founders of the union are trying to make it survive this complicated situation though most members stopped paying the dues.

Now, the teachers movement is very weak due to two main reasons, 1- high levels of repression and 2- bad work conditions and low wages that forces teachers to turn into private tutors after the school day to feed their children.

It needs great and complicated effort to maintain the current situation waiting for a better moment.

The nineties and the DNP privatization methodology
The 20th and the movement.

Prof. Dr. Vernor Muñoz¹

Ehemaliger Sonderberichterstatler der Vereinten Nationen über das Recht auf Bildung

Gobalisierung und Erziehung²

*Wir alle wissen etwas.
Wir alle wissen etwas nicht.
Deshalb lernen wir immer.*
Paulo Freire

Für die Menschenrechte erziehen

Die Bemühungen, Bildung zu ihren zentralen Absichten hin zu führen, haben uns dazu motiviert, gegen die merkantilistischen Tendenzen zu kämpfen, die Bildung als eine verhandelbare Dienstleistung und nicht als ein Menschenrecht definieren.

Diese Absichten schlagen sich nieder in den wichtigsten Instrumenten des internationalen Rechts, der internationalen Erklärung der Menschenrechte (die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, der Internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte, das Übereinkommen über die Rechte des Kindes u.a.) und wurden von einigen Vertragsorganen erläutert.³

Wir wissen, dass Bildung weit über den Zugang zu einer formalen Beschulung hinausgeht und das Recht auf eine spezifische Qualität der Erziehung und das breite Spektrum an Lebenserfahrungen und Lernprozessen umfasst, die es Menschen ermöglichen, ihre Persönlichkeit, Talente und Fähigkeiten individuell und kollektiv zu entwickeln und ein erfülltes und befriedigendes Leben in der Gesellschaft zu führen.⁴

Außerdem beruht Bildung nicht auf einer Garantie, die der Staat nur Kindern und Jugendlichen zuzusichern hat, denn sie handelt von einem Menschenrecht, das per definitionem alle Menschen, unabhängig von ihrem Alter, einfordern können⁵.

Genau deshalb begründet die Notwendigkeit, den substantiellen Sinn der Bildungswesens wiederherzustellen, welcher auf die Entwicklung der Persönlichkeit und der Menschenwürde abzielt, die prinzipielle Zielrichtung, die unsere Arbeit motiviert, indem wir erkennen, dass es sich um ein Recht auf dauerhafte Praxis handelt, das im Rahmen der Konvergenz und des Lernens aller anderen Menschenrechte geschützt werden muss.

Bildung ist dann, über eine individuelle Garantie hinaus, ein soziales Recht, dessen maximaler Ausdruck die Person in der Ausübung ihrer Staatsbürgerschaft ist; es ist nicht auf eine Lebensperiode reduziert, sondern auf den gesamten Verlauf der Existenz von Männern und Frauen.

Die formale Schulbildung ist folglich ein integraler Mechanismus von Bildungsprozessen, aber niemals ein Phänomen, das Lernprozesse einschränkt und in vielen Fällen leidet die Möglichkeiten von Erwachsenen reduziert, wenn der Staat Bildungsangebote begrenzt, ohne die Bedürfnisse und Interessen dieser Bevölkerung zu berücksichtigen.

Dieser Ausschluss beruht auf der falschen Annahme, dass die einzigen Empfänger von „Bildungsdienstleistungen“ Minderjährige oder junge Menschen sind, eine Annahme, die das Stereotyp verstärkt, welches die Subjekte der Bildung als bloße Rezeptoren der Sozialisierungskraft des Staates präsentiert.

Diese ätiologische Verzerrung ist besonders evident, wenn die Bildung von ihren eigentlichen Absichten abgekoppelt wird und sie die Widersprüche und Spannungen von Wirtschaftssystemen und patriarchalen Kulturen verdichtet.⁶

Die Globalisierung: Eine für alle geteilte Welt⁷

Wohl wissend, dass es nicht möglich ist, das Thema der Globalisierung und ihrer vielfältigen Erscheinungsformen in ein paar Zeilen zu behandeln, können wir zumindest auf ihrer Haupteigenschaft insistieren und bekräftigen, dass es sich um ein Phänomen handelt, das mit den totalitären Prozessen der Merkantilisierung zusammenhängt, von denen die gegenwärtige Welt heimgesucht wird.

Wir sprechen von der Globalisierung des Marktes und damit von der Beeinflussung eines wesentlichen Teils der zivilen, politischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Manifestationen der Menschheit.

Die Rationalität, die diese Art von Globalisierung zu rechtfertigen versucht, führt zu asymmetrischen Werten in allen gesellschaftspolitischen Bereichen, die unweigerlich auch einen guten Teil der interindividuellen und gemeinschaftlichen Beziehungen herabstufen, die historischen kulturellen Prinzipien degradieren, die wenig oder nichts mit kommerziellem Utilitarismus zu tun haben, indem sie in die Kategorien von „Verlusten“ und „Profiten“, von „Investitionen“ und „Ausgaben“ gehoben werden.

Der bemerkenswerteste Effekt ist in dieser Hinsicht die Art und Weise, in der die Globalisierung die soziale Gleichheit und die Bedürfnisse nach Inklusion beeinflusst.

Die Globalisierung hat die Neuordnung von Akteuren, Normen, Regeln und Beziehungen hervorgebracht, die letztendlich ein neues Grundprinzip planetarischer Interaktionen generiert.⁸

Man hat geltend gemacht, dass die Globalisierung positive Auswirkungen haben könnte, indem sie die Schaffung eines respektvollen Umfelds des kulturellen Pluralismus provoziert. Es ist jedoch schwer zu verstehen, wie ein System, das auf Wettbewerb und Akkumulation basiert, irgendwelche Skrupel bezüglich Gemeinschaften einflößen könnte, die ein auf Solidarität basierendes politisches Projekt vorschlagen.

In der neuen „globalen Agenda“ werden soziale Gerechtigkeit, kulturelle Identitäten und die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte, insbesondere Bildung, als entwicklungsfremde Faktoren behandelt und oftmals als Bedrohungen für Geschäftsprozesse verstanden oder sie werden unter der Vermarktungstendenz staatlicher Dienstleistungen subsumiert.

Statt diese Kohärenz zu erzeugen, richtet diese Art der Globalisierung die Kulturen gegen sich selbst und verwandelt spirituelle und soziale Werte in bloße Waren, die für die Party der Finanzspekulation genügen.

Die Absicht, die Bildung auf ihre wesentlichen Ziele zurückzuführen, muss daher die Notwendigkeit in sich einschreiben, eine Staatsbürgerschaft zu schaffen, die allen Menschenrechten aller Menschen verpflichtet ist.

Die weltweite Verbreitung der Menschenrechte ist angesichts der Globalisierung der Volkswirtschaften die überlegene politische Antwort, die von den Bildungsprozessen ausgehend erfolgen kann.

Auf dem Weg zu einem neuen Paradigma

Erwachsene stehen vor vielen Schwierigkeiten, ihr Recht auf Bildung zu verwirklichen. Es gibt jedoch zwei Hauptbedrohungen, die wir erwähnen sollten:

Die erste ist der Mangel an Bildungsmöglichkeiten und die Ausgrenzung.

Die zweite ist die curriculare Tendenz, erwachsene Frauen und Männer, die in formalen und nicht-formalen Systemen eingeschrieben oder inkorporiert sind, nur als „Ressourcen für die Arbeit“ zu betrachten und nicht als vollständige Subjekte eines Rechts auf integrale Bildung und den Genuss von Wissen.

Im ersten Fall handelt es sich um ein komplexes Netzwerk von Diskriminierung und Ausgrenzung aufgrund von Geschlecht, Alter, Armut, sozio-kulturellem Hintergrund, ethnischer Herkunft und Glauben.

Die uniforme Rolle, die die Globalisierung dem Bildungsbereich aufzwingt, befürwortet sich im Allgemeinen selbst als ein selektiver Mechanismus, der Erwachsene auf eine reproduktive Rolle verweist, die zunehmend von den pädagogischen Möglichkeiten abweicht, und sie als deplazierte Individuen betrachtet, die ihre Chance auf Bildung „verpasst“ haben.

Diese Art der Ausgrenzung manifestiert sich in der Praxis durch das Fehlen von Volkshochschulen und von alternativen Systemen und Modalitäten für Erwachsene, durch das Fehlen staatlicher Maßnahmen zur Befriedigung ihrer Bedürfnisse und durch die Begrenzung der (immer knappen) finanziellen Mittel zur Gewährleistung ihres Rechts auf Bildung.

Wenn die Globalisierung versucht, die kommerziellen und technologischen Möglichkeiten zu möglichst niedrigen Kosten zu maximieren, ist zu erwarten, dass diese Logik sich auf soziale und kulturelle Bereiche überträgt, was die falsche Vorstellung fördert, dass Bildung ein Faktor für den Markt ist und, als Mittel der Sozialisation, in erster Linie Individuen heranzubilden sucht, die von frühestem Alter an diesem Ziel entsprechen.

Der Mangel an Chancen und die soziale Ausgrenzung von Erwachsenen tritt dann als strukturelle Antwort eines Systems auf, das sie insoweit für „nutzlos“ als Bildungssubjekte ansieht, wie sie in der Dynamik der globalisierten Welt bereits eine bestimmte „Funktion“ erfüllen.

Im zweiten Fall, wenn der Zugang der Erwachsenen zu den Bildungssystemen oder -modalitäten erreicht wurde, gelingt es ihnen nicht, in allen Fällen die von der Globalisierung aufgezwungene Nützlichkeitstendenz zu überwinden, so dass das Curriculum sich hauptsächlich als Unterricht für Arbeit, oft für Unterbeschäftigung abzeichnet.

Wir sind nicht dagegen, Bildungsprozesse mit der Verbesserung der wirtschaftlichen Bedingungen von Menschen zu verbinden. Aber wir können auch nicht akzeptieren, dass Bildung in erster Linie dazu dient, die Nachfrage nach Arbeitskräften zu decken, unabhängig von der Notwendigkeit, die integralen Fähigkeiten der Menschen zu entwickeln (die es ihnen auf jeden Fall erlauben würden, sich erfolgreich mit produktiven Prozessen zu verknüpfen).

Die übermäßige Betonung der Marktmechanismen und die geringe curriculare Relevanz bedeuten das größte Risiko und Versagen in der Erwachsenenbildung, da diese Menschen für gewöhnlich an prekären Bedingungen der Inklusion teilhaben; es ist wert hervorzuheben, dass sie sich pädagogischen Praktiken unterwerfen, die ihre Bedürfnisse, Interessen und Rechte nicht erfüllen.

Dies führt nicht nur zur Verweigerung des Menschenrechts auf Bildung, sondern verletzt auch seinen spezifischen Inhalt, denn Erkenntnis, die sich nicht in der Entwicklung einer Persönlichkeit, die Menschenrechte respektiert, aufbaut, ist Wissen von niedriger Qualität.

Die Notwendigkeit, interkulturelle Verantwortung, Solidarität und Respekt in der globa-

lisierten Welt zu entwickeln, verpflichtet die Bildung dazu, zu dieser Realität kritische Menschen auszubilden und es Jeder und Jedem ausnahmslos zu erlauben, unsere Talente und Fähigkeiten in der Errichtung einer partizipatorischen, bewussten, kritischen, solidarischen und gerechten Gesellschaft zu verbessern.⁹

Die Bildung zu einem neuen Paradigma zu führen, bedeutet Bildungsprozessen als umformendes Geltendmachen der sozialen und ökonomischen Ungleichheiten Rechnung zu tragen, die wesentlich zum Aufbau einer Art von Staatsbürgerschaft beitragen, die Demokratie als alltägliche Angelegenheit stärkt und mit Freude lebt in Bezug auf die Entscheidungsfindung und die familiäre und gemeinschaftliche Verantwortung.

Die Erwachsenenbildung darf nicht mehr als Ergänzung zum Bildungssystem betrachtet werden oder als eine Form der Buße für Sünden angesichts von Ausgrenzung und Gleichgültigkeit. Sie sollte jetzt als eine Bastion neuer Ziele und Handlungen bedacht werden, in einer Welt die trotz zerbrochener Träume und brennender Mauern weiterhin auf eigenen Füßen steht.

¹ Ehemaliger Sonderberichterstatte der Vereinten Nationen über das Recht auf Bildung (2004-2010).

² Übersetzung aus dem Spanischen durch Wolfgang Jantzen

³ So die UN-Kinderrechtskommission, die UN-Frauenrechtskommission und der UN-Ausschuss für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte.

⁴ In ähnlichen Termini die Artikel 28 und 29 der Kinderechtskonvention.

⁵ Artikel 13 des Internationalen Pakts über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte.

⁶ Muñoz, Vernor. The right to education. Report to the Commission on Human Rights submitted by the Special Rapporteur on the right to education. E/CN.4/2005/50. 17 December 2004. pp. 5-13.

⁷ "Un mundo para todos dividido" ("Eine für alle geteilte Welt") lautet der Titel eines Buches des honduranischen Dichters Roberto Sosa

⁸ Samper Lizano, Ernesto. Educación y globalización. EN: Educación y globalización, los desafíos para América Latina. Vol. I. CEPAL-ECLAC-OEI, Santiago de Chile, 2002.

⁹ Im gleichen Sinne La Mesa de Educación de Personas Adultas [Erwachsenenbildungsbehörde] ALFALIT-CEES. San Salvador, 2004. Weiterhin: „Auf dem Gebiet der Politik ist Bildung eine Voraussetzung für den Aufbau einer Demokratie, die auf dem sozialen Rechtsstaat beruht. Bildung für Demokratie, Menschenrechte, Frieden, Toleranz. Mit einem Wort, politische Bildung. In gleicher Weise beinhaltet Demokratie die Produktion und den tatsächlichen Zugang zu Bildung, zu wissenschaftlichem, künstlerischem und politischem Wissen für alle. Der Aufbau einer Demokratie wird durch die Erziehung der Bürger erreicht.“ Sánchez Ángel, Ricardo: El sentido de la época: sobre globalización y educación en derechos humanos. En: De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos. Fundación Ideas, Santiago de Chile, 2004, p.23.(Der Sinn der Epoche: Über Globalisierung und Erziehung. In: Ausblicke und Botschaften zur Menschenrechtsbildung)

Prof. Dr. Vernor Muñoz¹

Ex relator Especial de Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación (2004-2010)

Globalización y Educación²

*Todos nosotros sabemos algo.
Todos nosotros ignoramos algo.
Por eso, aprendemos siempre.*
Paulo Freire

Mover la educación hacia los derechos humanos

Los esfuerzos por conducir la educación hacia sus propósitos centrales nos han motivado a luchar contra las tendencias mercantilistas que definen a la educación como un servicio negociable y no como un derecho humano.

Esos propósitos se establecen en los principales instrumentos del derecho internacional de los Derechos Humanos (la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Convención sobre los Derechos del Niño, entre otros) y han sido esclarecidos por algunos órganos de tratados².

Sabemos que la educación va más allá del acceso a la escolarización formal y abarca el derecho a una calidad específica de educación y el amplio rango de experiencias de vida y procesos de aprendizaje que permiten a las personas, individual y colectivamente, desarrollar sus personalidades, talentos y habilidades y vivir una vida completa y satisfecha en la sociedad³.

Más aún, la educación no consiste en una garantía que el Estado debe asegurar únicamente a los niños, niñas y jóvenes, puesto que se trata de un derecho humano que, por definición, todas las personas, independientemente de su edad, pueden exigir⁴.

Precisamente por ello, la necesidad de restituirle a la educación su sentido substancial, destinado a lograr el desarrollo de la personalidad y dignidad humana, constituye el principal objetivo que motiva nuestro trabajo, reconociendo que se trata de un derecho de permanente práctica, que debe protegerse en el marco de la convergencia y el aprendizaje de todos los demás derechos humanos.

La educación es entonces, además de una garantía individual, un derecho social cuya máxima expresión es la persona en el ejercicio de su ciudadanía; no se reduce a un período de la vida sino al curso completo de la existencia de los hombres y las mujeres.

La escolarización formal resulta entonces un mecanismo integrante de los procesos educativos, pero nunca un fenómeno que agota los procesos de aprendizaje y que, en muchos casos, lamentablemente reduce las opciones de las personas adultas, cuando el Estado limita la propuesta educativa sin considerar las necesidades e intereses de esta población.

Dicha exclusión parte de la premisa equivocada de que los únicos destinatarios de “los servicios educativos” son las personas menores de edad o los-as jóvenes, fortaleciendo el estereotipo que presenta a las y los sujetos de la educación como simples receptores del poder socializador del Estado.

Esta distorsión etiológica es más evidente cuando la educación se desconecta de sus verdaderos propósitos y condensa las contradicciones y tensiones de los sistemas económicos y de las culturas patriarcales⁵.

La globalización: un mundo para todos dividido⁶

A sabiendas de que no es posible tratar en pocas líneas el tema de la globalización y de sus múltiples manifestaciones, podemos al menos insistir en su principal característica, afirmando que se trata de un fenómeno relacionado con los procesos totalitarios de mercantilización que padece el mundo actualmente.

Hablamos de la globalización del mercado y con ello de la afectación de una parte substancial de las manifestaciones civiles, políticas, económicas, sociales y culturales de la humanidad.

La racionalidad que intenta justificar esta clase de globalización, conlleva a la asignación de valores asimétricos en todos los ámbitos socio políticos, que inevitablemente también degradan buena parte de las relaciones interindividuales y comunitarias, al elevar a la categoría de “pérdidas” y “ganancias”, de “inversiones” y “gastos”, los principios culturales históricos que poco o nada tienen que ver con el utilitarismo comercial.

El efecto más notable, entonces, es la manera en que afecta la globalización la equidad y las necesidades de inclusión.

La globalización ha producido el reordenamiento de actores, normas, reglas y relaciones que terminan por generar un nuevo esquema de interacciones planetarias⁷.

Se ha alegado que la globalización podría tener efectos positivos, al provocar la creación de un entorno respetuoso del pluralismo cultural. Sin embargo, resulta difícil comprender cómo un sistema basado en la competencia y la acumulación, podría inspirar algún escrúpulo respecto de las comunidades que proponen un proyecto político basado en la solidaridad.

En la nueva “agenda global”, la equidad social, las identidades culturales y los derechos económicos, sociales y culturales, especialmente la educación, son tratados como factores ajenos al Desarrollo y muchas veces se entienden más bien como amenazas a los procesos comerciales o se subsumen en la tendencia de mercantilización de los servicios estatales.

Antes que generar coherencia, este tipo de globalización postra a las culturas contra sí mismas y transmuta los valores espirituales y sociales en simples mercancías que se subastan en la fiesta de la especulación financiera.

La intención de reconducir a la educación hacia sus fines esenciales, debe inscribirse por lo tanto en la necesidad de construir una ciudadanía comprometida con todos los derechos humanos de todas las personas.

La mundialización de los derechos humanos, frente a la globalización de las economías, es la respuesta política superior que puede emprenderse desde los procesos educativos.

Hacia un nuevo paradigma

Las personas adultas enfrentan múltiples dificultades para realizar su derecho a la educación. Existen, sin embargo, dos amenazas capitales que debemos mencionar:

La primera, es la falta de oportunidades educativas y la exclusión.

La segunda, es la tendencia curricular que considera a las y los adultos escolarizados o

incorporados en los sistemas formales y no formales, únicamente como “recursos para el trabajo” y no como sujetos plenos del derecho a una formación y disfrute integral del conocimiento.

En el primer caso, se trata de un complejo entramado de discriminaciones y exclusiones por razones de género, edad, pobreza, proveniencia socio cultural, etnia y creencias.

El rol uniformador que impone la globalización en el ámbito educativo, generalmente se autopropone como un mecanismo selectivo que relega a las personas adultas a un papel reproductor cada vez más alejado de las oportunidades pedagógicas, al considerarlas como individuos desplazados que “perdieron” su oportunidad para educarse.

Ese tipo de exclusión se manifiesta en la práctica con la ausencia de centros educativos para adultos-as y de sistemas y modalidades alternativas, con la falta de políticas públicas orientadas a satisfacer sus necesidades y con la limitación de los recursos financieros (de todas maneras siempre escasos) para garantizarles el derecho a la educación.

Si la globalización busca la maximización de las oportunidades comerciales y tecnológicas al menor costo posible, es de esperar que esa lógica se traslade a los ámbitos sociales y culturales, promoviendo la falsa idea de que la educación es un factor para el mercado y, como medio de socialización, busca prioritariamente formar individuos que respondan a ese fin, desde la más temprana edad.

La falta de oportunidades y la exclusión social de las personas adultas, se produce entonces como una respuesta estructural de un sistema que las considera “inútiles” como sujetos educativos, en la medida en que ya cumplen con una “función” asignada en la dinámica del mundo globalizado.

En el segundo caso, cuando se ha logrado el acceso de las personas adultas a los sistemas o modalidades educativas, éstos no logran sin embargo superar en todos los casos la tendencia utilitarista que impone la globalización, por lo que la currícula se perfila principalmente como un medio de instrucción para el trabajo, muchas veces para el subempleo.

No estamos en contra de vincular los procesos educativos con el mejoramiento de las condiciones económicas de las personas. Pero tampoco podemos aceptar que la educación tenga como fin primordial atender la demanda laboral, desligándola de la necesidad de desarrollar las capacidades integrales de las personas (que les permitirían, de todas formas, vincularse exitosamente a los procesos productivos).

El excesivo énfasis en los mecanismos de mercado y la escasa pertinencia curricular, significan el riesgo y la falencia más notables en la educación de adultos, pues es usual que estas personas participen en condiciones de *inclusión precaria*⁸, valga decir, sometiéndose a prácticas pedagógicas que no llegan a satisfacer sus necesidades, intereses y derechos.

Ello no sólo resulta en la denegatoria del derecho humano a la educación, sino que además lesiona su contenido específico, pues el conocimiento que no se construye en el desarrollo de una personalidad respetuosa de los derechos humanos, es un conocimiento de baja calidad.

La necesidad de desarrollar la responsabilidad intercultural, la solidaridad y el respeto en el mundo globalizado, pone a la educación en la obligación de formar personas críticas de su realidad, y de permitir a todos y todas, sin excepción, potenciar nuestros talentos y capacidades, en la construcción de una sociedad participativa, consciente, crítica, solidaria y justa⁹.

Mover la educación hacia un nuevo paradigma, es considerar los procesos educativos como ejercicios transformadores de las inequidades sociales y económicas, que aporten

significativamente a la construcción de un tipo de ciudadanía que nutra y viva con alegría la democracia como una cuestión cotidiana, en términos de participación en la toma de decisiones y de responsabilidad familiar y comunitaria.

La educación de adultos debe dejar de ser considerada como un complemento al sistema educativo o como una forma de expiación de culpas ante la exclusión y la indolencia. Debe ahora pensarse cual bastión de nuevos propósitos y acciones, en un mundo que se mantiene en pie, a pesar de los sueños rotos y de las murallas encendidas.

¹ Ex relator Especial de Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación (2004-2010).

² Como el Comité sobre los derechos del Niño, el Comité contra la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer y el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

³ En términos similares, los artículos 28 y 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño.

⁴ Artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

⁵ Munoz, Vernor. The right to education. Report to the Commission on Human Rights submitted by the Special Rapporteur on the right to education. E/CN.4/2005/50. 17 December 2004. párr. 5-13.

⁶ "Un mundo para todos dividido" es el título de un libro de Roberto Sosa, poeta hondureño.

⁷ Samper Lizano, Ernesto. Educación y globalización. EN: Educación y globalización, los desafíos para América Latina. Vol. I. CEPAL-ECLAC-OEI, Santiago de Chile, 2002.

⁸ Expresión de José de Souza Martins, citado por María Malta Campos, EN: "Reflexionando sobre la calidad educativa". Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. México, 2004, p. 162.

⁹ En ese mismo sentido, la Mesa de Educación de Personas Adultas. ALFALIT-CEES. San Salvador, 2004. Además: "En el ámbito de la política, la educación es requisito en la construcción de la democracia que se sustente en el Estado Social de Derecho. Educación para la democracia, los derechos humanos, la paz, la tolerancia. En una palabra, educación política. De igual manera la democracia implica la producción y acceso real a la educación, al saber científico, artístico y político para todos. La construcción de una democracia se da educando a los ciudadanos. La educación es vehículo privilegiado de esa necesaria socialización". Sánchez Ángel, Ricardo. El sentido de la época: sobre globalización y educación en derechos humanos. EN: De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos. Fundación Ideas, Santiago de Chile, 2004, p.23.

Cossette Woo

Washington University – USA

Thoughts and Recommendations on Extending Education Rights in UN Declaration of Human Rights



Article 26 of The Universal Declaration of Human Rights states that “education shall be free, at least in the elementary and fundamental stages”, which poses the following questions: How does one determine what stage of education is fundamental? Where do we decide that a certain stage of education is “good enough”?

Furthermore, Article 26 also highlights “education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms”. Yet, none of these terms are properly defined. How does this account for students with disabilities, who are often segregated into their own separate classes, regardless of their educational level or capabilities? In the same way, students of colour have also been singled out and put into English as a Second Language classes simply due to pre-existing stereotypes. However, no attention is being paid to whether or not these students actually know the material or their capabilities, thus creating even more of an achievement gap.

The American education system is deeply flawed. As exemplified by how schools are funded based on districts, and the school to prison pipeline, among other issues, there is a lot of education reform that needs to take place. School funding varies from state to state but relies heavily on local property taxes. When funding depends on local property taxes, a disparity between quality of education received occurs. Teachers across the nation have taken to striking to advocate for increased school funding, pay hikes, and in some situations, guaranteed daily recess, as well as an end to the use of standardized test scores to evaluate educators. Studies have shown that teachers have extremely low morale, and that teacher shortages are common – and unsurprisingly so. An article by NPR, “Why America’s Schools Have A Money Problem”, details how this goes on to continuously widen the achievement gap, and how that affects students of colour. The school to prison pipeline, or the horrifying national trend in which children are funneled out

of public schools into the juvenile corrections system, is another instance our education targets specific students. Many students who are victims of the school-to-prison pipeline have histories of poverty, abuse, neglect, or learning disabilities. Rather than being punished or isolated, these students would benefit from additional support.

Homeless and foster youth face a number of barriers to higher education: they may struggle with insufficient financial resources and housing, situations that put them at a greater risk of physical and mental health challenges. This instability can result in a lack of support and encouragement, leading to students not pursuing higher education or even not graduating from high school. In addition, being uprooted and in an unstable environment can make or break a child's sense of security, and further affect their ability to focus in classes. Frequent mobility has been linked to an increase of anxiety, as well as lower student achievement.

Homeless and foster youth may also face the additional challenge of being moved to different school districts, being shifted in and out of various classrooms, and creating and widening educational gaps. When students change schools frequently, educators may struggle with correctly identifying skill levels, as well as needs of students. In addition, transportation, stigma regarding homelessness and the foster system, as well as lack of social support may be an additional challenge faced. Homeless and foster youth also may not have the proper or updated school records, which can also lead to incorrect placement and evaluation of grade levels. Previous school transcripts, proof of residency, parental permission slips, as well as medical and immunization records are all necessary documents that may not be easily accessible for these youth. While the McKinney-Vento Homeless Assistance Act of 1987 ensures transportation to and from school free of charge, this is insufficient for many children in underprivileged households or circumstances. Further measures of reform could include allowing children to attend their school of origin regardless of location, as well as requiring that schools register homeless children even if they lack required documents. If school districts lack the resources to fully implement these measures, then action at a state or federal level may be required. Homeless and foster youth engaged in mentoring and peer-coaching programs, as well as substance abuse prevention programs have been found to exhibit higher rates of high school completion, better measures of self-determination, empowerment, and transition planning.

As someone who recently graduated with a Bachelor of Arts in Social Welfare, it was alarming to see how many positions required years of experience, with a Master's in Social Work (MSW) degree preferred. What was even more alarming, was that I would have a better pay rate if I continued to work at my retail job, rather than at an entry level position in the field. I went to an in-state school, and lived at home for all four years, and am still leaving my undergraduate degree with a huge amount of debt. I went straight into my MSW program, simply so I didn't have to deal with the loan repayment process, and for the promise of a better pay rate post-graduation. When revisiting education as a human right and how it should be extended, one should especially factor in discussions about higher education, and about how our education systems treat underprivileged and underrepresented students. By failing the most at risk members of our adolescent society, we create a never-ending cycle of poverty and struggle that widens every year the issue is not addressed.

Education is a right. But it's also a privilege. Today, higher education has almost become a necessity and an expectation. Whereas once a college degree was only required for highly skilled jobs or positions in leadership, today it has become a prerequisite for anyone seeking to succeed in life. Even a quick search of job listings for entry level jobs, like those for a secretary or a personal assistant, reveals that a bachelor's degree or higher is strongly preferred. Failing to expand access to higher education to all students, including those with disabilities or personal or communal underprivileged, risks creating a two-class society: those with a degree and access to the job market, and those without a degree who are left behind.

Works Cited

Duffield, B. (2007). *Educating Children without Housing: A Primer on Legal Requirements and Implementation Strategies for Educators, Advocates and Policymakers*. American Bar Association.

Education for the Homeless Children and Youth Program. (2001). Report to Congress Fiscal Year 2000. Washington, DC: United States Department of Education.

Fowler-Finn, T. (2001). Student Stability vs. Mobility. *The School Administrator*, August 200

Julianelle, P. F., & Foscarinis, M. (2003). Responding to the School Mobility of Children and Youth Experiencing homelessness: The McKinney-Vento Act and Beyond. *The Journal of Negro Education*, Vol. 72(1), p. 39-54.

Heyback, L., & Nix-Hodes, P. (1999). Reducing Mobility: Good for Kids, Good for Schools. *The Beam: The Newsletter for the National Association for the Education of Homeless Children and Youth*, 9(1): 5.

Institute for Children and Poverty. (2001). *Back to the Future: The Brownstone and FutureLink After-School Programs for Homeless Children*. New York, NY: Homes for the Homeless.

Mizerek, E., & Hinz, E. (2004). Counseling 101 Column: Helping Homeless Students. *Principal Leadership Magazine*, 4(8).

National Coalition for the Homeless. (2007, August). NCH Fact Sheet #10. Retrieved from Education of Homeless Children and Youth: <http://www.nationalhomeless.org/publications/facts/education.pdf>

Policy Study Associates. (2002). *Education for Homeless Children and Youth Program: Learning to Succeed*. Washington, DC: Planning and Evaluation Service of the U.S. Department of Education.

Rescorla, L., Parker, R., & Stolley, P. (1991). Ability, achievement, and adjustment for homeless children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(2): 210-220.

Teicher, 2005. For homeless, no place like home. *Christian Science Monitor*.

Turner, C., Khrais, R., Lloyd, T., Olgin, A., Isensee, L., Vevea, B., & Carsen, D. (2016, April 18). Why America's Schools Have A Money Problem. Retrieved from <https://www.npr.org/2016/04/18/474256366/why-americas-schools-have-a-money-problem>

U.S. Department of Education. (2004). *Education for Homeless Children and Youth Program, Title VII-B of the McKinney-Vento Homeless Assistance Act*. Washington, DC: United States Department of Education.

Оксана Родионова
ведущий специалист отдела по связям с общественностью центрального
аппарата Общероссийского Профсоюза образования

Предложения и рекомендации по расширению прав на образование в Декларации ООН о правах человека



Пункт 1 статьи 26 Всеобщей декларации прав человека гласит: “Каждый человек имеет право на образование. Образование должно быть бесплатным по меньшей мере в том, что касается начального и общего образования. Начальное образование должно быть обязательным. Техническое и профессиональное образование должно быть общедоступным, и высшее образование должно быть одинаково доступным для всех на основе способностей каждого”.

В Российской Федерации мы пошли дальше, Конституцией РФ гарантируется обязательное общее образование, а не только начальное. А также “гарантируются общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях”. Пункт 3 основного документа – Конституции РФ: “Каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном или муниципальном образовательном учреждении и на предприятии”.

Казалось бы, во всем мире, и в Российской Федерации в частности, у человека есть все права для получения образования, и даже бесплатно. Чего еще желать? Каких еще прав не хватает детям, их родителям, взрослым людям, желающим получить новое образование или повысить уровень квалификации по ранее выбранной профессии?

Ответ на этот вопрос легче дать, если пообщаться с современными детьми, получающими образование в средней школе и даже в дошкольных

образовательных учреждениях. Дети с самого маленького возраста гораздо быстрее и качественнее учатся некогда слушают своих наставников в классе, а когда общаются со сверстниками в сети, просматривают ролики в Youtube, читают сообщения в группах в социальных сетях, даже играют в компьютерные и сетевые игры. И хотя, конечно, существуют проблемы игромании и компьютерной зависимости, уже признанных болезнями, все же нельзя не признать, что современные дети и молодежь именно таким образом могут заниматься самообразованием. Они социализируются, завязывают связи в Интернете, получают необходимые во взрослой жизни навыки, умения, знания.

Самообразование – вот актуальный сегодня вариант получения образования. Этим способом улучшить свои личные и профессиональные компетенции пользуются не только дети, но и взрослые. Самообразование – это виртуальное и очное общение со специалистами, которые хорошо знают ту или иную тему, с признанными мастерами своего дела на мастер-классах, это чтение хороших и важных книг, это просмотр нужных интернет-сайтов и новостей групп в социальных сетях, дискуссии в чатах, мессенджерах, участие в очных и дистанционных курсах повышения квалификации, семинарах, конференциях, форумах.

Самообразование – это очень важный путь получения дополнительного образования и повышения квалификации для учителей школы, воспитателей дошкольных образовательных учреждений, преподавателей вузов. Особенно дистанционное самообразование. Многие педагоги признаются, что официальные очные курсы повышения квалификации в Институтах повышения квалификации и переподготовки работников образования, куда их направляют «по разрядке», их не устраивают по многим причинам. Во-первых, часто необходимо ехать в другой город, тратить на это собственные средства, передавать на время поездки кому-то свои часы или потом наверстывать с детьми пропущенный материал. Во-вторых, институты не всегда дают действительно ценный и нужный учителю материал, иногда он бывает устаревшим, сами курсы проходят как лекции, а педагогам нужна практика, нужно видеть приемы и методики талантливых коллег, победителей профессиональных конкурсов.

В качестве примеров приведу мнения двух учителей – из Воронежа и Ростовской области – опубликованные пару лет назад в “Учительской газете” (федеральное издание для педагогов) о том, как они повышают свою профессиональную квалификацию.

Светлана СПИЦИНА, учитель истории и обществознания средней школы №81 Воронежа, учитель года Воронежской области-2013: “Давайте разберемся, что же это означает – получение образования дистанционно. (...) Интернет-портал «Центр онлайн-обучения «Фоксфорд» известен своими олимпиадами и курсами для школьников по множеству предметов. Начиная с лета 2015 года Центр предлагает подобные курсы и учителям. Как проходит обучение? В определенный день и час (для историков это была среда, 16.00) на сайте начинаются занятия в режиме реального времени. На экране – преподаватель одного из ведущих вузов страны, который ведет урок. Ему можно задать вопрос в текстовом чате, получить ответ или необходимые разъяснения. Кроме этого, доступ к видеозаписям прошедших занятий и теоретическим материалам сохраняется в течение одного года. Домашние работы проверяются автоматически или лично преподавателем в зависимости от курса и вида задания. Для слушателей-учителей выполнение домашнего задания было необязательным. Итак, плюсы – реальный разговор с преподавателем, очень полезный теоретический материал, чаще научного характера, и возможность обращаться к материалам курса

длительное время. Минус – не успел, не смог подключиться в назначенное время к занятию, значит, потерял возможность задать вопросы. Хотя многие преподаватели охотно общались со слушателями по электронной почте».

Елена НЕЧИТАЙЛОВА, победитель конкурса «Учитель года России-2008», учитель химии лицея №1 Цимлянска, Ростовская область: «Мне кажется, работать над повышением квалификации в очной форме стоит только в том случае, если есть возможность общения с неординарной личностью лектора, автором изучаемой методики, разработчиками программ или контрольно-измерительных материалов. Но сегодня дистанционная форма работы предоставляет возможность услышать, задать вопрос именно таким людям. Для себя я выбираю курсы, которые предлагаются на платформе «Фоксфорд». Также в моей копилке деятельность на платформе «Образовательная галактика» Intel. Конференции, в рамках которых проходят мастер-классы (по 18-24 часа), и вебинары – замечательные ресурсы по различным методическим проблемам. Данная система работы позволяет коллегам находить друг друга. Так, после мастер-класса докторанта Таллинского университета Марины Курвитс, которая подняла проблему перевернутого обучения, была сформирована творческая группа под руководством учителя химии гимназии №9 Воронежа Елены Пономаревой. В группу также вошли директор Информационно-методического центра Саратовской области Олеся Неревяткина и Елена Нечитайлова. Результатом совместной деятельности стал сайт <https://sites.google.com/site/chemistry-flipped/>. Такое развитие после проблемного курса повышения квалификации влияет на всю дальнейшую работу учителя, что, несомненно, повышает его профессионализм. Таким образом, информационное пространство Сети насыщается источниками эффективного повышения квалификации учителя».

Не случайно Президент России В.В.Путин в конце 2015 года на заседании Госсовета по вопросам совершенствования системы общего образования сказал: «Создание достойной мотивации для учителей, условий для их постоянного самосовершенствования, для повышения квалификации сегодня становится ключевым фактором развития всей системы общего образования. В этой связи предлагаю создать общенациональную систему профессионального роста учителей». Тогда же Президент России выделил несколько направлений, реализация которых поможет создать эту систему. И первое – «это внедрение современных программ подготовки и повышения квалификации педагогов, которые соответствуют профессиональным требованиям. Надорасширять участие в этой работе вузов, исследовательских институтов, использовать уникальный опыт лучших учителей и ведущих школ страны. И конечно, необходимо задействовать ресурсы недавно созданного нами центра поддержки талантливых детей «Сириус», он должен стать также и источником передовых практик обучения».

Общероссийский Профсоюз образования считает одной из важнейших своих задач создание условий для качественного и своевременного, а также регулярного, непрерывного самообразования педагогов. Любой профессионал в любой сфере деятельности должен иметь право (а значит условия и возможности) для самообразования, но для педагогов такое право особенно важно. Ведь высокопрофессиональный педагог – это ключевая фигура всей системы образования, от того, насколько грамотный и профессиональный состав, зависит качество всей российской системы образования, а не только региональной или муниципальной, во многом зависит мотивация детей к учебе и отношение взрослых, родителей учеников, к школе.

Галина Меркулова, Председатель Общероссийского Профсоюза образования, говорила в одном из интервью: «Социальная защищенность

учителя – это не только высокий доход, но и ряд других, не менее важных, факторов. Быстротечно меняющийся мир, модернизация образования предъявляют сегодня к учителю повышенные требования. И здесь средством защиты, а скорее – самозащиты учителя, становится его профессионализм. Высокий профессионализм гарантирует учителю, что он не попадет в число «лишних», о которых сейчас много говорят. Тогда ему не грозят ни сокращения, ни увольнения. Вряд ли руководитель будет заинтересован в потере действительно хорошего учителя. Многое здесь зависит, конечно, от самого учителя, от его стремления к профессиональному росту, но этого явно недостаточно. Важно и то, в каких условиях он работает и живет. Какая у него нагрузка, есть ли возможность для приобретения методической литературы, личного компьютера и оплаты трафика. Есть ли свободный доступ к школьному компьютеру и Интернету; имеет ли он возможность системно повышать свою квалификацию и многое-многое другое. И наша задача – содействовать созданию работникам образования условий для профессионального и личного роста».

Заместитель председателя Общероссийского Профсоюза образования Татьяна Куприянова уверена, что «необходимо оказать учителям, всем педагогическим работникам помощь в повышении профессионализма, в ликвидации временных проблем, профессиональных дефицитов, для того, чтобы перестроить систему и подготовки, и переподготовки кадров». А сейчас, сегодня, в связи с внедрением профессионального стандарта «Педагог» на территории Российской Федерации главная задача – «до 1 января 2020 года создать условия для того, чтобы каждый педагог, который работает сейчас в сфере образования, мог повысить квалификацию, пройти переподготовку, чтобы его образование соответствовало требованиям, которые предъявляются профессиональным стандартом “Педагог” и другими профессиональными стандартами».

Итак, эта корректировка формулировки статьи 26 Всеобщей декларации прав человека, говорящей о праве на образования, явно назрела. В статью необходимо добавить неотъемлемое право на самообразование, как дистанционное, так и очное, повышение квалификации для людей любой профессии, но особенно это важно для педагогов, так как они сами помогают реализовывать это право. Самообразование и повышение квалификации должны стать обязательными во всем мире, а где это возможно, хотя бы на элементарном уровне, – и бесплатными. Без такого права будет затруднительно развивать экономику и культуру, промышленность и образование.

PROJECT "EXTENSION of the HUMAN RIGHTS to EDUCATION"

Signed up by the partners and PoliTeknik members

Letter to António Manuel de Oliveira Guterres United Nations General Secretary

English

Your Excellency
António Manuel de Oliveira Guterres
United Nations General Secretary

Your Excellency,

Due to Universal Declaration of Human Rights' 70th Anniversary, we that make part of a global collective formed by academics, social workers, teacher's unions, students' associations and civil society organizations, coordinated by PoliTeknik Journal, by University of Jena's Education and Culture Institute and the University of Wuppertal's Interdisciplinary Centre for Childhood, have initiated a reflection process that led us to present a proposition of extension of UDHR's article 26, in what concerns the Right to Education.

The project that we include with this letter has, as reference, the substantial change that world experienced since UDHR's adoption and, specifically, the new challenges faced by States, communities and civil society organizations, in contexts that threaten the offering of public, free and qualified educational opportunities, adapted to cultural diversity.

We have been doing various activities of analysis and propagation, including symposia, seminars, publications and technical discussions between people and participant organizations and institutions, in which we would like to base, soon, for UN's General Assembly appreciation, a project to extend referred UDHR's article 26.

This project aims to update the set of duties and rights evolved on the functional architecture of Human Right to Education and, therefore, to strengthen the implementation of political and institutional actions to it's full accomplishment.

If It is possible, we ask Your Excellency, Mr. General Secretary, that grant us an audience to verbally present the project. Besides that, we ask that Your Excellency designate a representative of your office to facilitate the dialogue and the presentation of this initiative.

With respect and high consideration, we mindfully salute Your Excellency.

PROJECT "EXTENSION of the HUMAN RIGHTS to EDUCATION"

Signed up by the partners and PoliTeknik members

Letter to António Manuel de Oliveira Guterres United Nations General Secretary

Español

Excelentísimo Señor
António Manuel de Oliveira Guterres
Secretario General Organización de las Naciones Unidas Presente.

Su excelencia,

Con motivo de la celebración del setenta aniversario de la Declaración Universal de Derechos Humanos, un colectivo global de académicos, trabajadores sociales, sindicatos de educadores, asociaciones de estudiantes y organizaciones de la sociedad civil, coordinados por el Periódico PoliTeknik, el Instituto de Educación y Cultura de la Universidad de Jena y el Centro Interdisciplinario sobre la Infancia de la Universidad de Wuppertal, hemos iniciado un proceso de reflexión que llevará a plantear una propuesta de extensión del artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, referido al derecho a la educación.

El proyecto que le adjuntamos con esta carta, tiene como referencia el cambio sustantivo que el mundo ha experimentado desde la adopción de la Declaración Universal de Derechos Humanos y específicamente, los nuevos retos que enfrentan los Estados, las comunidades y las organizaciones de la sociedad civil, en contextos que amenazan la provisión de oportunidades educativas públicas, gratuitas, de calidad y adaptadas a la diversidad cultural.

Hemos realizado diversas actividades de análisis y divulgación, incluyendo simposios, seminarios, publicaciones y discusiones técnicas entre las personas, instituciones y organizaciones participantes del proyecto, con base en las cuales deseamos presentar próximamente a consideración de los Estados Miembros de la Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas, una propuesta de extensión del citado artículo 26.

Este proyecto busca actualizar el conjunto de obligaciones y derechos involucrados en la arquitectura fundacional del derecho humano a la educación y de esta manera fortalecer la implementación de acciones políticas e institucionales para su plena realización.

De ser factible, solicitamos por favor al Excelentísimo Señor Secretario General, concedernos una audiencia para exponerle de viva voz el proyecto. Asimismo, le rogamos designar un representante de su Despacho para facilitar el diálogo y la presentación de esta iniciativa.

PROJECT "EXTENSION of the HUMAN RIGHTS to EDUCATION"

Signed up by the partners and PoliTeknik members

Carta para António Manuel de Oliveira Guterres – Secretario General Organização das Nações Unidas Presente

Português

Excelentíssimo Senhor
António Manuel de Oliveira Guterres
Secretario General Organização das Nações Unidas Presente.

Sua excelencia,

Pelo motivo da celebração do aniversário de setenta anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, nós que fazemos parte de um coletivo global formado por acadêmicos e acadêmicas, trabalhadores e trabalhadoras sociais, sindicatos de professores e professoras, associações estudantis e organizações da sociedade civil, coordenados pelo Jornal PoliTeknik, pelo Instituto de Educação e Cultura da Universidade de Jena, e o Centro Interdisciplinar sobre a Infância da Universidade de Wuppertal, temos iniciado um processo de reflexão que nos levará a apresentar uma proposta de extensão do Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, no que se refere ao Direito à Educação.

O projeto que incluímos com esta carta tem como referência a mudança substantiva que o mundo experimentou desde a adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos e, especificamente, os novos desafios enfrentados pelos Estados, comunidades e organizações da sociedade civil, em contextos que ameaçam a oferta de oportunidades educacionais públicas, livres, de qualidade e adaptadas à diversidade cultural.

Temos realizado várias atividades de análise e divulgação, incluindo simpósios, seminários, publicações e discussões técnicas entre as pessoas, instituições e organizações participantes do projeto, com base nas quais gostaríamos de apresentar em breve para consideração pelos Estados Membros da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, uma proposta para ampliar o referido artigo 26.

Este projeto busca atualizar o conjunto de obrigações e direitos envolvidos na arquitetura fundacional do direito humano à educação e, assim, fortalecer a implementação de ações políticas e institucionais para sua plena realização.

Se for possível, pedimos ao Excelentíssimo Sr. Secretário-Geral que nos conceda uma audiência para expor o projeto verbalmente. Além disso, pedimos que o Sr. designe um representante do seu escritório para facilitar o diálogo e a apresentação dessa iniciativa.

Com a certeza de nosso respeito e alta consideração, nós os cumprimentamos atentamente.

Abdulhafeez Tayel

Ägyptisches Zentrum für das Recht auf Bildung (ECER)

Privatizing Education and Social Exclusion



(It is said that education is a human right offered as a public service. There must be a question here: Is the right to self expression or the right to organize freely and independently offered as a public service? What is the difference? In fact, services, even public services, can be privatized and sold but human rights can't be.)

Equality means people participate in all fields of production, consumption, political activism and social interaction while exclusion is denying people from such participation. Education plays the basic role in empowering people and paving the way for their participation in life activities.

The importance of dealing with education as a civil and political right as being and in addition to being dealt with as an economic, social and cultural right is clear when we believe that education is the main need to democratize societies the main gate for people to win the struggle for all their human rights and not only a tool to develop human manufacturing skills.

When governments deal with economic, social and cultural rights as public services that should be offered for free, they argue that lack of development rates and other priorities consume most of the people's money. Governments and especially new liberals look to education as an investment seeking quick profits and are trying all the time to market their discourse telling the peoples that free education cannot be quality education as it costs too much for the governments to afford. And that free education is a gift from the governments that must be accepted as it is. They also make use of free education as a tool to dominate the minds of the learners and to recycle poverty and political regimes since they are financing it. This is very clear in authoritarian regimes. In Egypt, for example, when you enter a public school, you will meet the picture of the symbol of the regime (the president) everywhere.

Public schools in most cases are a place to shape the minds and ideas of the learners according to the concepts about the future in the minds of policy makers and a place to practice systematic repression.

The poor are dealt with as only huge masses needed only during elections to be queued in front of poll stations and schools, specially public ones, are the tool to sustain such a process.

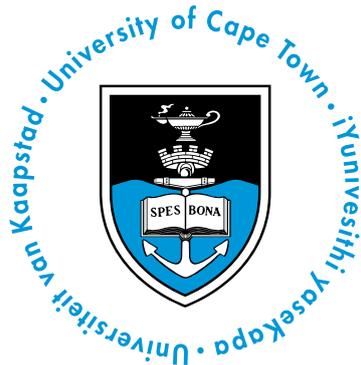
Meantime, most of the struggle in third world countries for political and civil rights remains weak and ends in very poor results and authoritarian education systems stand behind that. Fear of punishment that shapes the ideas and dominates the spirits of young children makes them lack self confidence and hopes of better future. Thus , we have to main lines ,privatization and authoritarianism, forming a braid and leading to social exclusion. Education ,in such conditions, turns into a tool to recycle poverty and training people accept repression and being subdued instead of being a tool of freedoms, integration , diversity and hope.

If education had been dealt with as a civil and political right in addition to being an economic and social right, individuals, political parties , unions would have struggled for negotiating the best policies to guarantee it and there would have been a variety of methods for people to enjoy their right to education. Also, education wouldn't have been dealt with as only a service that can be turned into a commodity.



Yonela Mlambo
Cape Town University – South Africa

Extension of Education as human rights: South African experience



To understand the contemporary barriers to tertiary institutions of learning in South Africa, we must be cognisant of, and locate South Africa in, its historical past, comprehend the geo-political economic liberal order, and the current failures of the nationalist led government of the African National Congress (ANC), as the distinct of parts of the whole. The 2015 *#FeesMustFall* and *#EndOutsourcing* students' revolts were manifestation of the above-mentioned phenomenon.

South Africa abridged education history

To comprehend the contemporary barriers to accessing tertiary education we must digress and delve in to the education history of South Africa. The barriers to tertiary institutions of learning in South Africa are largely experienced by the majority black students because of Bantu Education. Khuzwaya concurred with Tabata that the Bantu Education introduced by Verwoerd inconspicuously blurred the prospects of black students' access to tertiary institutions of learning (Khuzwayo, 1985; Tabata, 1959). It is imperative that we become cognisant of Khuzwayo's reservations of the British colonial education system abolished by the Bantu Education. Khuzwayo noted that the British colonial system was better than the Bantu Education. Nevertheless, Khuzwayo also notes that the British colonial education attempted to create ambiguous and ambivalent students to the rest of the black community (Khuzwayo, 1985).

Verwoerd's envy of the British colonial education that produced elite, educated and civilised black people, introduced Bantu Education that was systematically designed to unskilled black people and reduced them to be the servants of the whole white South African population (Tabata, 1959). To adequately capture Verwoerd's Bantu Education policy, it is best to quote him at length. *"My Department's policy is that (Bantu) education should stand with both feet in the Reserves and have its roots in the spirit and being of Bantu society. ... There is no place for him in the European community above the level of certain forms of labour. ... For this reason, it is of no avail for him to receive a training which has as its aim absorption in the European community. Until now he has been subjected to a school system which drew him away from his community and misled him by showing him the green pastures of European society in which he was not allowed to graze"* (Tabata, 1959:38).

The above quote from Tabata by Verwoerd embodied the Bantu Education policy formulation that was to reduce black pupils to be servants of white South Africans. The systematic un-skilling of black teachers and subsequent un-skilling of black pupils ensued. Black pupils were prohibited from acquiring skills that would lead to the development of themselves and of their communities. For instance, studies such as carpentry were subjects forbidden to be taught to black pupils (Tabata, 1959).

Moreover, the qualified university black teachers became a threat to the regime. Thus, they had to be replaced with docile educators. Black teachers were subjected to tremendous humiliation when performing their duties as teachers. Such that, they could be abruptly dismissed from performing their duties at the volition of the colonial administrator. The schools that were built on white farms, had teachers who would be subjected to the clueless tyranny of the farmer about the education delivered. The white farmer could disturb the teaching anytime he felt that such disturbance would be beneficial to him. Likewise, teachers who worked at Bantustans schools were subjected to the tyranny of the so-called traditional leaders, most of whom were illiterate (Tabata, 1959).

Separate tertiary institutions of learning were, institutionalised with no infrastructure investment. The separate tertiary institutions of learning had to correspond with the basic education of Bantu Education policy formulation. The disparities of funding for the black learners with that of white learners were so huge. The government tremendously cut the budget spending on the education of black learners to the extent that.... *“both the teacher and the class-room will be able to serve two different groups of pupils every day”* (Tabata, 1959:37). Bantu Education thus corresponded with the needs of the Apartheid government by creating a cheap, black labour force as the black pupils received an education that gave them no skills.

Therefore, to comprehend the contemporary barriers of access to tertiary institutions of learning it is salient that we look at how a geo-political economic neo-liberal order hinders access to tertiary education for the black students in South Africa.

Geo-Political economic neo-liberal order

When South Africa gained its independence in 1994 it was confronted with the geo-political economic order that saw the triumph of a neo-liberal order (Reddy, 2015). In response, the 2015 *#FeesMustFall* and *#EndOutsourcing* uprisings were the manifestation of neo-liberal order discontent. The neo-liberal order took the private sector posture of efficiency that saw the commodification of basic public services such as education (Johnson, 2001, Lockett and Pontarelli, 2016). Harvey (2011:75) adequately captures the logic of neo-liberal commodification of basic public services such as education. The neo-liberal logic of commodification of education is current rearing its ugly head in South Africa. We shall get back to this point at a later stage of the paper to demonstrate how education is commodified in South Africa.

The commodification of education in South Africa nullifies the notion of South Africa exceptionalism as the commodification of education in the country follows the path other African countries coerced to embark post-independent. Moreover, Mamdani (1998) adequately illuminates and debunks the South Africa exceptionalism.

Further afield, Makerere University's marketisation locates South Africa within the broader African experience and serves as an archetypical representative case study of the commodification of the tertiary education on African continent and elsewhere in other continents. At the behest of the World Bank, Makerere University was commercialised and saw the vocationalisation of the University as a whole (Murunga, 2007).

South African tertiary education also shared the same experiences with that of Makerere University. In the 1990s South African universities began to embrace the neo-liberal policies of efficiency that extended to public institutions (Johnson, 2011, Lockett and

Pontarelli, 2016). We cannot limit retrenchment to tertiary education. South Africa has been experiencing high rates of unemployment rate post-1994. Other sectors were affected by the triumphant of the neo-liberal order.

The retrenched workers lost their benefits, such as bursaries for their dependents, from which their children largely benefited (Johnson, 2001). Moreover, most of the students affected by the outsourcing were and still are the black students as the former homeland universities were the sites of employment (Johnson, 2001). Thus, it is for that reason during the *#FeesMustFall* and *#EndOutsourcing* we witnessed most of the black students' participation. This is by no means an attempt to devoid and/or to negate the plight of some students that the fees were, and still are, affecting them too. Likewise, this is not an attempt to suggest that black students are homogenous. It is to highlight that most of the students in South Africa who face barriers to accessing tertiary education are black students.

When the parents got retrenched through outsourcing, the private sector benefited from this unfortunate event as the workers who were 'successfully' outsourced have their salaries significantly reduced to meagre salaries. Supercare or Metro are the companies that largely benefited from the unfortunate outsourcing phenomenon and other private catering contracts went to Fedics company and many other private companies (Johnson, 2011). Victimisation and exploitation of workers soon ensued after the outsourcing phenomenon (Johnson, 2011; Lockett and Pontarelli, 2016).

The private sector largely benefited from outsourcing. The private sector benefited from outsourcing as parents had to find other means of financing their children's education notwithstanding the National Student Financial Aid Scheme (NSFAS) with its limitations introduced by the government to mitigate barriers to accessing higher education. Despite NSFAS efforts to curb the barriers to accessing higher education, student financial exclusions still exist. There are students who have been excluded because, it is said, either NSFAS didn't pay or only paid half of their fees for either Summer and/or Winter schools. One of the students, Tokelo (pseudo name to protect student), had to deregister at the beginning of 2018 academic year because NSFAS didn't pay his Summer school fees. Here the University of Cape Town is used to be the archetypical case study of either financial and/or academic exclusion and because the writer previous experience serving at one of the university faculties)

Furthermore, NSFAS limitations is its threshold annual salary requirements for funding. For most black families in South Africa, the notion of nuclear family is not prevalent and with the current high unemployment rate working people, in one way or another, are likely to financially support extended family members. Thus, making the NSFAS monetary threshold reach its limitations.

The failures of the African National Congress Government

In a normal democratic state, poor service delivery by the government, such as late textbook delivery by the basic education department at schools at the beginning of the year, would serve to be the impetus to the electorate to vote for and/or give the opposition parties a chance to lead the government. However, in a country such as South Africa, a settler colonial state, that is unlikely to happen. If it happened, the nationalist ruling political party might become obtuse to relinquish power. Zimbabwe is the archetypical case for such, where the opposition party won the elections, but the ruling party refused to relinquish power because the ruling party's mentality in a settler colonial state that they have the prerogative of "governing" their so-called states (Mangu, 2008). Nonetheless, the National African Congress (ANC) also has that prerogative mentality to govern South Africa to the extent one would hear ANC officials saying they would rule South Africa until Jesus come back. The 2016 local government elections and the recent general elections, however, seem to suggest that the ANC could peacefully relinquish power if it could be defeated in the general elections.

When the ANC won the first democratic elections, politico-philosophico principles were proclaimed that the black people expected more from the black led government (Reddy, 2015). Given the education history of South Africa, where black people were denied access to both basic and tertiary education, the assumptions were that access to education and many other rights that are considered to be basic human rights, were going to be priorities of the ANC led government.

Little did they (the newly enfranchised black voters) know that a predominantly black led government by the ANC, together with its tripartite alliance, its priorities was to loot the state coffers to the extent that Smuts Ngonyama publicly said they didn't go in to exile to be poor (Reddy, 2015). When it came to education policy, the ANC government was found wanting, changing policies with no proper education plan on how to educate and skill black people. Jansen (2011) articulated this well despite his analysis located at basic education. Nevertheless, Jansen's (2011) assertions cannot be merely dismissed, they are worthy to be interrogated. This is because when the basic education system is in a shambolic state it blurs the access to tertiary institutions of learning for the learners as basic education is the fundamental prerequisite to tertiary institution.

Jonathan Jansen (2011) states that public schools, which are largely attended by black pupils, produce poor matric results with high failure rates. The high failure rates in public schools are concealed by the national pass rate that includes the white pupils and middle-class pupils' high-performance rates (Jansen, 2011:101). The picture painted here is that race and class in post-apartheid South Africa are still the significant factor in determining learners' prospects of accessing higher education and success prospects.

The enervating effort by the ANC led government to provide access to education is not that different from the apartheid regime. The Bantu Education aimed at creating a docile black "subject". It is the same with the ANC government. To continue to have more votes, having more docile black voters who wouldn't hold them accountable, the ANC skilfully denies them access to higher education. The assertions that ANC skilfully denies black voters' access to quality and tertiary education for electoral support manifest itself during campaign times. The pronouncements by the ANC officials to black voters during campaign times echoes my views. Their pronouncements lack substance and are irrational and thanks to the docile voters they created, they are not held accountable for their contemptuous treatment of black voters. The Marikana Massacre is one of the many phenomena of the inhumane treatment the ANC government continues to unleash on black voters.

What needs to be done

Now that the diagnosis has been done to the barriers to accessing higher education a remedy would be anticipated. A plethora of solutions to demolish barriers to accessing higher education have been proposed and others have been rejected, such as the Ikusasa financial aid scheme, which was entrenching in the neo-liberal order. Moreover, what is more perturbing is that even the erstwhile kleptocrats defenders have weighed in, in search of a remedy to the barriers to accessing tertiary institutions of learning. However, to rational citizens the remedies from the erstwhile kleptocrats defenders and looters of state coffers, cannot be trusted and the current kleptocratic allegations levelled against them further perpetuate and reinforce the feeling that their remedies are not to be trusted. The erstwhile kleptocratic defenders and current kleptocrats shouting for the expropriation of land without compensation and nationalisation of the banks to fund tertiary education are to be rebuffed, because they are mere rhetoric and populist. The socio-ecological conditions caused by the industrial agriculture on the land they say is to be expropriated without compensation is not taken into consideration nor is the lack of skills of the black people to farm.

The current economic and political climate in South Africa is not even close in being conducive for free education. The fourth and the fifth administrations systematised cor-

ruption, therefore, even if the land could be expropriated without compensation and the banks are to be nationalised, only the ruling elites would benefit from such measures.

Currently, what is supposed to be a South African imperative is to have ethical leaders rather than the current self-ambitious leaders whose pronouncements are politico-philosophical principles in lieu of a concern with the re-establishing of proper functioning public institutions and public enterprises. Currently South Africa needs to be more inclined toward the internal development of its citizens with the little fiscus it has. The economic and political conditions forbid South Africa to be philanthropic now. The circumstances dictate South Africa must spend rationally whatever resources it has for the economic growth and development of the country. This will ensure that South Africa is able to continue with the current funding system (NSFAS) for immediate short-term goals and then in future be able to roll out free education to the poor students.

Reference List

- Harvey, D. 2004. The 'new' imperialism: accumulation by dispossession. *Socialist Register*. Vol 40. 63–87.
- Jansen, J. D. 2011. How to overcome Africa's challenges, edited by Moeletsi Mbeki South Africa's education system: how can it be made more productive? In *Advocates for Change*. How. Picador Africa: South Africa. 99–115.
- Johnson, B. 2001. Commission papers: The higher education worker. This paper was commissioned as support for the book transformation in higher education. Global pressures and local realities in South Africa. Also available: <file:///C:/Users/User/Downloads/JOHNSON%202001%20HE%20Worker.pdf>.
- Khuzwayo, E. 1996. *Call me woman*. Johannesburg, South Africa: Raven Press. (0869752790).
- Lockett, T and Pontarell, F. 2016. SPECIAL REPORT: SOUTH AFRICA#OutsourcingMustFall:
- Unity in Action in South African Universities. Also available: <https://brooklynrail.org/2016/03/field-notes/outsourcing-must-fall>. Downloaded on 26 August 2019.
- Mamdani, M. 1998. Remarks by Professor Mamdani at the seminar on the Africa Core of the Foundation Course for the Faculty of Social Science and Humanities. University of Cape Town: South Africa. Also available: <http://ccs.ukzn.ac.za/files/mamdani.pdf>. Downloaded on 24th August 2019.
- Mangcu, X. 2008. *To the brink. The State of Democracy in South Africa*. South Africa: University of KwaZulu-Natal. ISBN: 978-1-86914-137-0.
- Murunga, G. R. 2007. *Mamhood Mamdani, Scholars in the Marketplace: The Dilemmas of the Neo-Liberal Reform at Makerere University, 1989–2005*, Kampala: Foundation Publishers. ISBN 9970-02-612-7.
- Reddy, T. 2015. *South Africa, settler colonialism and the failures of liberal democracy*. London: Zed books. (9781783602261).
- Tabata, I. B. 1959. *Education for Barbarism. Bantu (Apartheid) Education in South Africa*. Prince Hall: South Africa.

Rosa Cañadell

Miembro del SIEC (Seminari Itaca d'Educació Crítica)

El Neoliberalismo En La Educación

1. INTRODUCCIÓN

Estamos asistiendo, en la última década, a un ataque sin precedentes a nuestro sistema público de educación. Un ataque diseñado desde ya hace mucho tiempo pero que, con la excusa de la crisis, se ha aplicado con una gran celeridad, generalizándose y profundizándose. Estamos hablando de la usurpación de la educación por parte del neoliberalismo, y de sus promotores, los bancos, las multinacionales y el mundo financiero.

El Neoliberalismo no es sólo un sistema económico, basado en la acumulación de más capital cada vez en menos manos, con el aumento de la pobreza y la desigualdad que ello conlleva, sino también, como explica Christian Laval: “una remodelación de la subjetividad que “obliga” a cada persona a vivir en un universo de competición generalizada, organizando las relaciones sociales según el modelo del mercado y transformando incluso a la propia persona, que en adelante es llamada a concebirse y a conducirse como una empresa, un emprendedor de sí mismo”¹ Y para todo ello es imprescindible la educación.

Educación y globalización

La globalización neoliberal se caracteriza por una expansión territorial y sectorial del capitalismo, y en este sentido está llegando ya al sector educativo, lo cual implica un cambio del sentido y los objetivos que durante muchos años ha tenido la educación: se trata de abandonar la idea de “educación como servicio público, como un derecho básico de toda la ciudadanía, con el objetivo de proporcionar a todos los niños y jóvenes una formación integral”, y pasar a planificar una “educación al servicio de la economía, entendida ya no como un derecho universal, sino como una inversión personal”. Este nuevo concepto de educación tiene dos vertientes: abrir el mercado educativo, que se calcula puede suponer unos dos billones de euros, para que las empresas privadas puedan realizar negocios en este mercado, y por otra parte se trata de ofrecer una formación al servicio de las empresas, adecuándola a las necesidades del mercado de trabajo.

Otra característica de esta nueva etapa es la creciente intervención de los organismos internacionales en el ámbito educativo: desde la OMC se preconiza la apertura del mercado educativo y la liberalización de este servicio. Desde el Banco Mundial se “recomienda” la privatización y la gestión empresarial de los centros educativos, la competitividad entre las escuelas, la imposición de unas “competencias básicas” que intentan orientar los contenidos de la educación a nivel mundial adecuándolos a las necesidades de los puestos de trabajo, una disminución del gasto público destinado a la educación y un aumento del financiamiento individual (la educación, como toda inversión, ha de pagarse), y una gestión de los sistemas educativos capaz de rentabilizar los gastos y que aumente la eficiencia.

La globalización neoliberal se caracteriza por una expansión territorial y sectorial del capitalismo, y en este sentido está llegando ya al sector educativo, lo cual implica un cambio del sentido y los objetivos que durante muchos años ha tenido la educación: se trata de abandonar la idea de “educación como servicio público, como un derecho básico de toda la ciudadanía, con el objetivo de proporcionar a todos los niños y jóvenes

una formación integral”, y pasar a planificar una “educación al servicio de la economía, entendida ya no como un derecho universal, sino como una inversión personal”. Este nuevo concepto de educación tiene dos vertientes: abrir el mercado educativo, que se calcula puede suponer unos dos billones de euros, para que las empresas privadas puedan realizar negocios en este mercado, y por otra parte se trata de ofrecer una formación al servicio de las empresas, adecuándola a las necesidades del mercado de trabajo.

Otra característica de esta nueva etapa es la creciente intervención de los organismos internacionales en el ámbito educativo: desde la OMC se preconiza la apertura del mercado educativo y la liberalización de este servicio. Desde el Banco Mundial se “recomienda” la privatización y la gestión empresarial de los centros educativos, la competitividad entre las escuelas, la imposición de unas “competencias básicas” que intentan orientar los contenidos de la educación a nivel mundial adecuándolos a las necesidades de los puestos de trabajo, una disminución del gasto público destinado a la educación y un aumento del financiamiento individual (la educación, como toda inversión, ha de pagarse), y una gestión de los sistemas educativos capaz de rentabilizar los gastos y que aumente la eficiencia.

Desde la OCDE se propagan también políticas educativas al servicio de la economía, siendo una de las principales aportaciones los famosos indicadores PISA, que intentan evaluar a todos los jóvenes de todos los países del mundo con las mismas pruebas, elaborando después una lista sobre la “calidad educativa” de cada país. De hecho, el ranking de los resultados de los informes PISA acaban decidiendo qué es calidad, y de manera indirecta, acaban orientando los currículos, pues todos los países desean adelantar puestos en el ranking y, por tanto, acaban imponiendo unos conocimientos coincidentes con aquellos que PISA evaluará.

Finalmente, las orientaciones de la UNESCO, única institución formada por Ministerios de educación, que desde los años 70 ha promovido una educación entendida como herramienta de emancipación, han perdido toda su fuerza y la institución ya no posee ningún poder.

Educación y privatización

La privatización es uno de los objetivos de este asalto neoliberal a la educación. Su objetivo es doble: por un lado disminuir el presupuesto público y por otro abrir el mercado educativo.

Nuestro país es un buen alumno en los dos aspectos. La disminución de los presupuestos dedicados a educación han bajado hasta límites de vergüenza: España ocupa el puesto 23 de 28 en porcentaje de gasto público en Educación (4,1%) en el conjunto de la UE, a años luz de Dinamarca (7%), Suecia (6,5%), Bélgica (6,4%), Finlandia (6,2%) o Portugal (6%).²

Junto a la disminución del presupuesto público avanza la privatización. Se calcula que el mercado educativo puede suponer unos dos billones de euros, y de lo que se trata es que las empresas privadas puedan realizar negocios en este sector. En nuestro país, ello se concreta con el aumento de los centros privados subvencionados con dinero público, con la progresiva externalización de los servicios (educación infantil, comedor, transporte, limpieza, evaluación, nuevas tecnologías, etc.) que están ya en manos de empresas privadas, con el aumento de las tasas en las Universidades públicas y con la creación de las Universidades privadas.

La subvención de centros privados con dinero público (conciertos educativos) se está llevando a cabo sin una normativa clara, ni medidas eficientes para que los centros privados que reciben financiación pública cumplan con sus obligaciones de gratuidad, de no seleccionar al alumnado, y de laicidad.

Este tipo de centros, además de ser una excepción dentro de los países de la UE, tiene consecuencias varias que afectan a diferentes ámbitos: la transferencia de dinero público hacia beneficios privados; la selección del alumnado por clase social, puesto que sólo tienen posibilidad de acceder a los centros concertados las familias que pueden pagar la cuota; y el control ideológico y político, a partir de la libertad total para definir un “ideario propio” que tienen los centros privados. Este ideario, en nuestro país es mayoritariamente religioso, puesto que la mayoría de centros privados, que funcionan con dinero público, pertenecen a instituciones religiosas. En el curso 2014-15, más de un millón y medio de escolares estudiaron en dichos centros. De los alrededor de 4.000 centros privados concertados que existen en España, los de ideología católica suponen el 65%, y aleccionan al 75% de los alumnos y, además, ello nos cuesta al erario público 4.000 millones de euros.³

Estas medidas implican un aumento del gasto familiar en la educación, lo que tiene como consecuencia una mayor segregación escolar en función de la renta económica de las familias que hace muy difícil la igualdad de oportunidades y el ascensor social, y que convierte a la educación en una mercancía más al servicio del beneficio del capital privado y de las clases más favorecidas

En definitiva, la creciente privatización tiene como consecuencia un aumento de la desigualdad entre los centros, una mercantilización de la educación y, por tanto, una peor educación para aquellas familias con menor poder económico y social. De esta forma, la educación, en lugar de ser un elemento de cohesión social y de igualdad de oportunidades, pasa a ser un elemento más de consolidación y ampliación de las diferencias sociales.

¹ Laval, Ch. y Dardot, P. (2013). La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal. Barcelona: Gedisa 2013

² Cristina Fallarás: “Más de 4.000 millones públicos para la educación en el machismo” El Periódico, 24.1.2018

³ Cristina Fallarás: “Más de 4.000 millones públicos para la educación en el machismo” El Periódico, 24.1.2018 (http://m.publico.es/espana/2028645/mas-de-4000-millones-publicos-para-la-educacion-en-el-machismo/amp?__twitter__impression=true)



D.A.Vihara Sawindi
Matara, Southern Province – Sri Lanka

Free Education of Sri Lanka



C.W.W. Kannangara introduced free education to Sri Lanka. Therefore in Sri Lanka, both poor & rich children can learn together. They can learn in School without any payment. They got everything for free such as uniforms & pupil's books. They benefited thousands of under privileged students in rural parts of the country by making education for free of all students. He established high quality Secondary schools also, in rural areas of our country. So, he referred as the father of free education.

But in time, privatization was. Therefore many differences was occur in different sides. Education also changed in time. Former public education in past turned into private education, as a example international schools. This has resulted in much disadvantage. It means in international schools, they don't care about the other subjects except English.

Many people try to include their children to international schools. But they cannot get the things that they can got from government school. Even without knowing anything, today's only English can be proceed. So they, ignoring the one who knows everything. Government is the one who gave us the cultural knowledge. Because of being privatized anyone who knows English is top of the society. Such type persons can be no intelligent system in the future.

Why the people direct their children to private schools? They spent lot of money & directed their children into private schools. They can bring their children to a government school without charging any money & produce a good balance worker. We must have to learn other things in our country, no only in English. We can overcome life only by learning everything. Without one being limited.

I think as human beings, we have to be developed. But because of privatization there are some social inequalities. Therefore privatization have to be developed in various categories.

Dr. Benjamin Bunk
Universität Erfurt

Die schwierige Ausbildung allgemeiner Entwicklung

Die Sustainable Development Goals der UN und die Idee der Erweiterung, aber auch Bekräftigung, eines allgemeinen Menschenrechts auf Bildung.
Ein Kommentar.

SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS



Die siebzehn Globalen Zukunftsziele oder Sustainable Development Goals (SDGs) sind das Kernstück der am 25. September 2015 auf dem Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung von allen 193 UN-Mitgliedsstaaten verabschiedeten Agenda 2030.¹ Dort wurden also nicht nur ehrgeizige Zukunftsziele entworfen, es werden zugleich Normen gesetzt und eine Allgemeinheit konstituiert. Das bedeutet aber weder, dass diese Normen schon jetzt weltweit geteilt werden, lokal plausibel oder überall relevant sind, noch, dass die damit implizierte Allgemeinheit unseres gemeinsamen und nachhaltigen Entwicklungsprozesses allseits anerkannt ist. Dennoch ist es ein (Minimal-)Konsens einer Zukunftsvision, auf deren Umsetzung sich alle Staaten zumindest formal geeinigt haben, indem sie sich zur zunehmenden Institutionalisierung (im weiteren Sinne) dieser Normen verpflichtet haben. Insofern bedeuten die 17 SDGs im wahrsten Sinne des Wortes ein Agenda Setting der UN bis 2030, sie rahmen und strukturieren in bestimmter Weise einen weltweiten Entwicklungsprozess. Dieser versucht nachhaltig zu sein, indem seine Ziele gleichermaßen auf die räumliche („Global“) wie auch auf die zeitliche („Zukunft“) Dimension ausgerichtet sind, in der Hoffnung, uns künftig so zu mehr Gerechtigkeit zu führen.

Im Kontext des Vorhabens der „Erweiterung eines Menschenrechtes auf Bildung“, welches eng mit dieser Zeitschrift (Politechnik) verbunden ist, wurde zuletzt diskutiert, wie sehr sich ein solches Vorhaben nun als Teil dieses UN-Prozesses verstehen soll – oder auch nicht.² Anders formuliert, inwiefern die kritischen Perspektiven auf Bildungspolitik aus aller Welt, welche eine „Erweiterung“ des gängigen Verständnisses von Bildung nahelegen, innerhalb oder jenseits des UN-Systems zu bündeln sind. Vor diesem

Hintergrund möchte ich hier die SDGs als strategische Förderung eines Entwicklungsprozesses darstellen.

Zunächst führen die SDGs einen Weg nachhaltiger (Sustainable) Entwicklung (Development) anhand von Zielen (Goals) fort, der spätestens mit den Millennium Development Goals (MDGs) im Jahr 2000 zur übergeordneten Strategie der Vereinten Nationen wurde und dem alle weiteren Maßnahmen und Institutionen untergeordnet sind.³ Entscheidendes Merkmal der SDGs ist, dass sie ‚nur‘ Ziele formulieren, den (richtigen) Weg zu deren Umsetzung aber vergleichsweise offen lassen. So soll garantiert werden, dass ein dauerhafter, kontinuierlicher Prozess aufrechterhalten wird, an dem möglichst alle beteiligt sind, ohne den Weg an sich infrage zu stellen. Dieses „alle“ wird dabei unterschiedlich gefasst.

Auf dem diesjährigen High-Level Political Forum (HLPF)⁴ wird unter dem Thema „Empowering people and ensuring inclusiveness and equality“ unter anderem das SDG 4 diskutiert.⁵ Das SDG 4 sieht vor, „für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen sicherzustellen“. Diese Norm wurde, analog zu den anderen 16 SDGs, in sieben Unterzielen und drei Maßnahmen zur Umsetzung spezifiziert und konkretisiert.⁶ Auf dem Forum wird sowohl der Stand der gelungenen Institutionalisierung dieser Norm auf verschiedenen politischen Handlungsebenen und in unterschiedlichen Handlungsfeldern zusammengetragen als auch der messbare Grad der erreichten Umsetzung der Ziele in Berichten der einzelnen Staaten abgerufen (auf freiwilliger Basis). Nochmal: Wie das SDG 4 zu erreichen ist – wie alle anderen SDGs auch –, wird dabei nur formal bestimmt. Zudem wurden in Vorbereitung dieses High-Level Political Forum auch auf allen politischen Ebenen Diskussionen geführt, gerade auch mit der Zivilgesellschaft (2017 und 2018 auch in Deutschland), um die damit verbundenen kritischen Diskussionen auf globaler Ebene zusammenzutragen.⁷

Gelobt wird an der Agenda 2030 mit ihren SDGs, in Abgrenzung zu den MDGs, dass sie sich in gleicher Weise an alle Staaten der Erde wendet und sie in diesem Sinne, auch die im globalen Norden, zu Entwicklungsländern erklärt und auf dem Weg zu einer global nachhaltigen Entwicklung sieht.⁸ Ein zentraler Kritikpunkt hingegen ist, dass die Agenda 2030 eigentlich widersprüchliche Ziele enthält. Sei es in systematischer Hinsicht innerhalb eines Ziels,⁹ vor allem aber konzeptionell zwischen den Zielen. Offensichtlich wird dies bspw. anhand der parallelen Forderungen, „inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung“ einzuführen (SDG 4) sowie „umgehend Maßnahmen zur Bekämpfung des Klimawandels und seiner Auswirkungen“ zu ergreifen (SDG 13) einerseits, und andererseits „dauerhaftes, breitenwirksames und nachhaltiges Wirtschaftswachstum“ (SDG 8) umzusetzen – ohne unsere kapitalistische, konsumorientierte Lebensweise als Hinderungsgrund der ersten beiden Ziele bzw. als Ursache der dahinterliegenden Probleme infrage zu stellen. Gerade Letzteres verweist auf den Konflikt, der entsteht, sobald die UN nicht nur Ziele formulieren würden, sondern Aussagen treffen würden, wie diese zu erreichen wären, und dahingehend eine kohärente Politik durchzusetzen. Im globalen Norden weniger thematisiert, aber im globalen Süden allseits präsent, ist darüber hinaus die Kritik an diesen Zielen als einseitige kulturelle Überformung oder gar anhaltende Kolonisierung. Tatsächlich aber verweisen diese beiden Kritikpunkte aus meiner Sicht eher auf die eigentliche Stärke der Agenda 2030: Die Umsetzung der SDGs ermöglicht es, sehr unterschiedliche, heterogene oder auch spezifische Realitäten in einen gemeinsamen Prozess zusammenzuführen, indem sie die Gewichtungen und Umsetzungsformen weitgehend der lokalen Entscheidung überlassen – immerhin, muss man sagen, trotz aller damit einhergehenden Unschärfe, Ambivalenz oder Frustration, gegenüber realpolitischen Machtverhältnissen, die sonst die Entwicklung der Erde beherrschen.

Um diese Strategie zu verstehen, muss man einige Schritte zurückgehen. In den 1970er, 1980er und 1990er Jahren waren die UN durch heftige entwicklungspolitische Kontroversen über den richtigen Weg globaler Entwicklung bestimmt. Etwas überspitzt war

deren Kern die Feststellung, dass angesichts kultureller und sozialer Ungleichheiten die positive Entwicklung der einen die gute Entwicklung der anderen verhindert – und dies bleibt bis heute gültig.¹⁰ Aber je mehr Staaten im vergangenen Jahrhundert ihre koloniale Unabhängigkeit erklärten, wodurch sich unter anderem das Stimmengewicht in der UN-Generalversammlung in Richtung der Staaten des globalen Südens verlagerte, desto mehr schwand die Bedeutung der Generalversammlung innerhalb der UN oder wurden gar die UN an sich blockiert, da sich die realpolitischen Machtverhältnisse nicht in derselben Weise verschoben hatten (wie auch aktuell die UN an sich oder internationale Verträge, z.B. das Pariser Klimaabkommen, massiv infrage gestellt werden). Daher rührt die Strategie der UN, sich mithilfe der Agenda 2030 auf gemeinsame Ziele zu einigen und durch formale Kriterien einen gemeinsamen Prozess zu verstetigen. Als Ausweg aus dem genannten Dilemma – wenn auch der Süd-Nord-Konflikt dadurch bei Weitem nicht aufgelöst ist und die Reproduktion bestehender Machtverhältnisse in mannigfaltiger Weise fortbesteht.¹¹

Doch bei aller Kritik an der Agenda 2030 und auch den UN, sind die 17 SDGs das Ergebnis eines umfassenden globalen Konsultationsprozesses und somit eine universelle Agenda für nachhaltige Entwicklung. Dies ist ein wichtiger Erfolg, gerade in Anbetracht dessen, dass eine auf nationale Interessen ausgerichtete Politik weltweit Konjunktur hat und vor allem im globalen Norden partikuläre Orientierungen, die auf das Eigeninteresse und nicht auf übergeordnete Werte zielen, eine neue Legitimation gegenüber egalitären Werten wie Menschenrechten, Inklusion oder Nachhaltigkeit erfahren. Diese Ziele und Normen der SDGs auf globaler Ebene zu vereinbaren, ist nur ein erster Schritt und die politischen wie ideologischen Auseinandersetzungen um deren Ausgestaltung haben gerade erst begonnen. Dass sie lokal, in der Bevölkerung, aber insbesondere bei politischen Entscheidungsträger*innen auf Akzeptanz stoßen sowie an Kohärenz und Durchschlagskraft gewinnen oder gar zum übergeordneten Orientierungsrahmen werden, dem andere Interessen untergeordnet sind, ist der nächste, auf die Zukunft ausgerichtete Schritt.

In unserer ungleichen und heterogenen Welt bleiben Paradoxien nicht aus. Jeder Versuch, Entwicklung zu gestalten, reproduziert notwendigerweise immer auch bestehende Ungerechtigkeiten und Machtverhältnisse – insbesondere, wenn der Einfluss auf diese Entwicklung beschränkt und fragil ist. Die UN sind kein Organ einer bestehenden Weltgemeinschaft und die SDGs nicht ihre Exekutive. Die UN kann selbst nur beschränkt Macht ausüben, und ist auf Kooperation angewiesen. Die UN sind Ausdruck und Hoffnung einer Utopie. Dadurch stellt sich zunächst die Frage, ob man glaubt, dass die bisherige Entwicklung der Welt durch die normative Agenda der SDGs, das Setzen messbarer Maßstäbe und vor allem den Versuch, eine Allgemeinheit zu konstituieren, in eine bessere Richtung zu verschieben ist – oder so zumindest Schlimmeres verhindert werden kann. Darüber hinaus aber ist die eigentliche Frage, ob die Anstrengungen, einen gemeinsamen Prozess aller aufrechtzuerhalten und zu fördern, nicht bereits das wesentliche Ziel sind. Denn diese Idee ist nicht allgemein anerkannt und wird zunehmend durch partikuläre bzw. national ausgerichtete Politiken infrage gestellt, welche das Machtgefälle und bestehende Disparitäten zum eigenen Vorteil zu nutzen suchen.

Diesen Fragen muss sich auch das Projekt zur Erweiterung eines Menschenrechtes auf Bildung stellen. Inwiefern ist eine ‚Erweiterung‘ als radikale Kritik im Sinne einer Ablehnung des strategischen Weges der SDGs (oder gar des gesamten UN-System) zu verstehen, oder als Teil des Entwicklungsprozesses der Agenda 2030? Ist auf dieser globalen Ebene, in Analogie zu den national ausgerichteten Beiträgen in dieser Zeitschrift, der eingeschlagene, bildungspolitische ‚Weg‘ zu kritisieren (das wie)? Oder zielt die Idee einer Erweiterung eines Menschenrechtes auf Bildung zumindest auf internationaler Ebene nicht auch auf eine Bekräftigung der Idee von Allgemeinheit, indem sie zunächst versucht vielfältige und unterschiedliche Stimmen zusammenzuführen, welche ein weiteres Verständnis von dem Menschenrecht auf Bildung haben? Ein Bekräftigung, die darüber hinaus, auf zunehmende lokale Plausibilität im globalen Süden und vor allem Kohärenz im globalen Norden drängt? Zudem ist die UN in dieser Hinsicht eher selbst als

Repräsentant realpolitischer Machtverhältnisse. Es ist zunächst erst einmal eine Errungenschaft der UN, dass es überhaupt die Agenda 2030 oder eine Allgemeine Erklärung der Menschenrechte gibt und dass diese so lebendig ist, dass sie einen gemeinsam geteilten und erstaunlicherweise allseits bekannten Rahmen konstituieren kann. Erst dies ermöglicht auch das Projekt zur Erweiterung eines Menschenrechts auf Bildung als eine Plattform, die es zunächst gestattet, mit vielen Partner*innen weltweit ins Gespräch zu kommen – wie sich auch in den vielfältigen Beiträgen zu diesem Thema in dieser Zeitschrift zeigt. Eine Erweiterung des Menschenrechts auf Bildung ist nur dort möglich, wo es überhaupt einen Gegenstand gibt, den wir teilen, über den wir uns in Bezug setzen und anhand dessen wir uns (kritisch) verständigen und somit – hoffentlich – eine Allgemeinheit ausbilden können. Insofern ist ein solches Vorhaben immer auch eine Bekräftigung des Menschenrechts auf Bildung und damit Teil der Agenda 2030 und des SDGs 4. Was dennoch nicht heißt, dass dies der einzige Rahmen und Fokus ist, auf welchen das Projekt zur Erweiterung eines Menschenrechtes auf Bildung auszurichten ist, sondern dass es auch als selbstständiger Prozess zu betrachten ist, aus sich heraus und mit seiner spezifischen Eigendynamik. Diese Freiheit lassen die SDGs – und dieser Unabhängigkeit in der Differenz sind sich die UN bewusst.

Benjamin Bunk befasst sich u.a. mit sozialen Bewegungen des globalen Südens. Er ist Mitarbeiter an der Professur für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Pädagogik des Jugendalters und im Beirat des Projektes zur Erweiterung eines Menschenrechts auf Bildung.

¹ Einen guten Überblick bieten Marten, Jens/Obenland, Wolfgang: Die Agenda 2030. Globale Zukunftsziele für nachhaltige Entwicklung. Bonn/Osnabrück, 2017 [https://neu.globalpolicy.org/sites/default/files/Agenda_2030_online.pdf; 13.04.2019].

² Hintergrund ist das bevorstehende Treffen des Projektes mit UN-Repräsentanten in New York.

³ Der Aspekt, dass die SDGs auch darauf ausgerichtet sind, die Handlungen der riesigen UN und ihrer ausdifferenzierten Institutionen (im engeren Sinn) intern zu steuern, wird hier außen vorgelassen.

⁴ Siehe <https://sustainabledevelopment.un.org/hlpf/2019>; 13.04.2019.

⁵ Eine Praxis, die im Grunde auf eine Tradition von High-Level Summits und Conferences verweist, welche bereits lange vor dem Jahr 2000 immer wieder stattfanden, um bereichsspezifische Ziele zu vereinbaren. Mit den Millennium Development Goals wurden diese zusammengeführt.

⁶ Dennoch gibt es in jedem SDG Maßnahmen, die zur Umsetzung nötig sind, z.B.: 4.c Bis 2030 das Angebot an qualifizierten Lehrkräften unter anderem durch internationale Zusammenarbeit im Bereich der Lehrerbildung in den Entwicklungsländern und insbesondere in den am wenigsten entwickelten Ländern und kleinen Inselentwicklungsländern wesentlich zu erhöhen.

⁷ Auf die Problematik, dass die UN ein Staatenbund sind, was eben leider nicht heißt, dass dort alle Menschen vertreten sind (u.a. dort, wo Regierungen gegen Minderheiten im eigenen Land vorgehen), kann ich hier nicht näher eingehen. Hier nur der Hinweis, dass die UN sich bereits bei ihrer Gründung des Problems bewusst waren (siehe Präambel der Charta der Vereinten Nationen). Entsprechend gibt es verschiedene Mechanismen zur zivilgesellschaftlichen Beratung und Beteiligung – wobei unter anderem das Phänomen Weltsozialforum auf die Unzulänglichkeit dieser Mechanismen verweist. Ebenso versuchen die UN bspw. mit einer ‚Responsibility to Protect‘, völkerrechtlich bindende Regeln zu setzen, welche das Grundprinzip der Souveränität der Nationalstaaten aushebelt (etwa wenn Staaten massiv gegen die eigene Bevölkerung vorgehen).

⁸ Mit dem Begriff „Globaler Süden“ wird eine im globalen System benachteiligte gesellschaftliche, politische und ökonomische Position beschrieben. Während in Begriffen wie „Entwicklungsland“ eine hierarchisierende Vorstellung von „Entwicklung“ zum Ausdruck kommt, der diese Länder zu folgen hätten, wird mit dem Begriffspaar „Globaler Süden“ bzw. „Norden“ versucht, unterschiedliche politische, ökonomische und kulturelle Positionen im globalen Kontext zu benennen. Eine Differenz, die an sich zu überwinden wäre. Die Einteilung in Süd und Nord ist dabei nur bedingt geografisch gedacht.

⁹ Bspw. soll SDG 4.7 „bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung“. So sehr ein Zusammenhang zwischen diesen Zielen besteht, sind sie doch aus lerntheoretischer Sicht, wie auch vor dem Hintergrund des deutschen Bildungssystems, auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt.

¹⁰ Selbst der Verweis auf eine vermeintlich insgesamt positive wirtschaftliche Entwicklung kann nicht über wachsende Ungleichheiten und anhaltende Exklusion hinwegtäuschen. Mindestens ebenso dramatisch verdeutlicht dies der Klimawandel, dessen Folgen nicht die Verursacher treffen, sondern primär ‚andere‘. Ebenso sind die finanziell bedingten Anpassungsmöglichkeiten – und damit das Ausgeliefertsein – ungerecht verteilt.

¹¹ Vertiefend u.a.: Lessenich, Stefan (2016): Neben uns die Sintflut. Die Externalisierungsgesellschaft und ihr Preis. München: Hanser Berlin.

Camila Antero de Santana

Student of Master Degree in Human Rights – Universidade Federal da Paraíba/ Brasil.

Human Rights Education is educating for peoples' solidarity



In the first semester of 2018 there was, in Brazil more than 200 notifications of religious intolerance, according to national human rights ministry. This number of notifications came of phone calls to official channel for human rights's violation denounces.

Most notifications are about religious intolerance against afro-brazilian religions such as Candomblé and Umbanda, but there are also intolerance notifications against christian religions and others. Probably the real number of intolerance cases is even higher, because there is a great level of subnotification in reporting these cases.

Brazil is internationally known by being a country of great cultural diversity, having in it's conformation, peoples from different origins, with different traditions and religions. So ever, not always the socializing between cultures is pacific and harmonious, as denounces tell. These Cases of religious intolerance include physical agression, temple de-pradations, verbal agression, destruction of sacred images, homicide and arson attacks.

In addition to that, the laicity of brazilian state has been put into danger as some public politics are benefeting proselitism and denying cultural minorities rights. Brazil has been a laic state for 120 years, being assecured by Federal Constitution the protection to diverse temples and religions and beliefs existent in country. The laicity of Brazilian state shall be a right and a duty to all brazilian citizens.

The laic principle of brazilian state shall not allow religions to dispute state to establish some hegemonical culture in country, but instead , different cultures must be part of national politics life, in order to build up consense actions for promoting pacific socializing between peoples. It's a due to state educating society for intercultural respect.

Human rights education is of great importance and extremely necessary in the construction of public politics in this way. Human rights education can work like a tool, capable of educating to diversity and cultural identities respect.

In the case of Brazil, we have a history profoundly marked by racism. This historic racism is reflected on the notifications of religious intolerance data, because most reported cases are against afro-brazilian religions. We observe that this kind of intolerance is product of religious colonialism that historically has tried to destroy the culture of kidnapped african peoples and originary peoples of america. For aiming this objective, colonialism has created a negative propaganda that these cultures were "devil" and there was only one way possible to humanity, wich, of course, was their own belief. This kind of speech is still popular in brazil, but it is a kind of hate speech that foments conflict and intolerance, and threats democracy and social peace.

Sacred Tree (Iroco) from Candomblé temple Ilê Obá Ogunté, burned by arson attack. Recife, Pernambuco, Brazil, 2018.

In current politics situation of Brazil, the matter of religious intolerance is on the day order. In political representation instances (federal and state's governments, national congress and others) are being released propositions for abating human rights education oriented to fight racism and cultural intolerance. There is a project that wants to proceed a march of (cultural) "majorities" over "minorities" that arrisks laicity of nation and inumerous human rights of peoples. Taking advantage of brazilian people frailties, this antidemocratic project insists on propagating hate against diverse cultures.

Meanwhile, we that are diverse cultures, we that are traditional comunitires, we that are the young, workers, social movements, we are not willing to grant these regressions to dominant classes, because we have memory e we know that the ones who came before us struggled a lot for that, today, we could have rights.

We rather follow a project of building a supportive multicultural nation. In schools, streets, on the countryside, in the forest, on city, on communities, on factories, in prisons, in temples, villages, universities, we are there, trying to supply the integrity of peoples' cultural human rights. We shall establish real dialogue and principles of citizenship to fight cultural intolerance in Brazil.

We believe in human rights education as an important tool capable of contributing with this solidarity nation project, with educating to respect between religions, peoples and cultures. Thus, we have in mind the educating in human rights is first educating to cultural diversity, to solidarity between peoples, for the respect of different cultural identities and for good socializing between peoples.

Politeknik

Türkçe Gazete
Türkische Zeitung

Erscheinungsweise:
Üç ayda bir
Quartalsweise
Unentgeltlich
Ücretsiz
ISSN 2198-8706

Yayımlayan Kurum/
Herausgeber:
Zeynel Korkmaz
Verein für Allseitige Bildung e.V.

Genel Yayın Yönetmeni/
Visdp / Chefredakteur:
Zeynel Korkmaz

Posta adresi:
Postfach 25 03 48
40092 Düsseldorf

www.politeknik.de
info@politeknik.de
