

Tidernes udfordring til uddannelse og pædagogik:

KRIG, TERROR OG SOCIAL RETFÆRDIGHED

Af Salim Vally

The bombing of Baghdad
began and did not terminate for 42 days
and 42 nights relentless minute after minute
more than 110,000 times
we bombed Baghdad
we bombed Basra...
we bombed the National Museum
we bombed schools we bombed air raid
shelters we bombed water we bombed
electricity we bombed hospitals ... we
bombed everything that moved/we
bombed everything that did not move...
we bombed the darkness we bombed
the sunlight we bombed them and we
bombed them and we cluster bombed the citizens
of Iraq and we sulfur bombed the citizens of Iraq ... and we
complemented these bombings/these "sorties" with
Tomahawk cruise missiles which we shot
repeatedly by the thousands upon thousands
into Iraq
(you understand an Iraqi Scud missile
is quote militarily insignificant unquote and we
do not mess around with insignificant)...

(June Jordan, 1997:45)

Dette er et uddrag af et digt skrevet af den nu afdøde June Jordan, professor ved afroamerikanske studier på University of California, Berkley, længe før angrebene på World Trade Center d. 11. september, 2001. Jordan er væk; men hendes digtning viderefører det stadige engagement, hun havde i realiseringen af social lighed, i de usete muligheder for ægte menneskeligt sammenhold og solidaritet på tværs af etniske, kønslige og nationale grænser. Digte kan ikke erstatte grundig og kyndig forskning og heller ikke pædagogisk praksis. Men de kan – ligesom musik og drama – hjælpe os til at få øje på det påtrængende i tiden, de kan henlede opmærksomheden på de foreliggende opgaver og på den indignation, der kræves. Digtning kan også inspirere os til at bevæge os i det vanskelige terræn, som de fleste frygter at betræde, og digtning kan være med til at læge nogle af sårene for de, som er blevet forulempet.

Tænk på Pablo Nerudas (1973:334) digt *A Song for Bolívar*, og på hvorledes Paul Robeson fik gevæerne i frontlinjen til at forstumme med sin fremførelse af sangen, *Ol' man River* (Brahm, 1987). Tænk også på Pablo Picassos berømte maleri, *Guernica*. Dette billede hænger i FN's generalforsamlings sal, og det bærer mindet om fascisternes bombing af byen Guernica under den spanske borgerkrig. Embeds-

mænd fra USA insisterede på, at det blev dækket under Colin Powells farceagtige tale til generalforsamlingen, hvor han forsøgte at fremlægge "beviser" for, at Irak besad biologiske våben og masseødelæggelsesvåben og havde forbindelser til Osama Bin Ladens Al-Queda.

Men udover fortællingerne om og beskrivelserne af rædslen og blodbadet og af æren og modet, hvad er så tidens aktuelle udfordringer for pædagogiske fagfolk? Hvordan forstår vi verden; hvordan forandrer den sig, og hvad er vores rolle i disse processer? Burde vi ikke genoverveje de værdier, den viden og de færdigheder, vi videregiver i vores skoler og på vores universiteter? Eller skal vi sorgløst og overlegent trække på skuldrene, ryste på hovedet og måle vores intellektuelle formåen på antallet af sløve artikler, som vi "publish while others perish" (Zinn, 2001:177) i tidsskrifter for de indviede.¹⁾ Bør vi fortsat tilskynde til undvigelse ved at lade os friste af penge, magt og fejhed? Man mindes den nu afdøde Edward Saids (1994:100) højlydte irettesættelse om, at for en intellektuel er sådanne tilløkkelser "de fornemste kilder til korruption".

Læren fra 9/11

Alle her tilstede fordømmer selvsagt George Bushs manikæiske ultimatum til verden – "hvis I ikke er med os, så er I imod os" – som grov overmodig arrogance.

Men deler vi den indiske forfatter og aktivist Arundhati Roy's (2001b) bekymring, når hun kort efter 9/11 indtrængende bad os pædagogiske fagfolk om at forstå, at "der ikke er nogen vej ud af det synkende morads af terror og brutalitet, verden i dag står overfor. Det er nu tid for menneskene at holde inde, og fordybe sig i deres samlede visdom, såvel gammel som moderne."

Det er min påstand, at invasioner, besættelser, genkolonisering eller "krig" om man vil, og de følgende globale "anti-terror" kampagner alt sammen har vidtrækkende konsekvenser for menneskerettighederne og for pædagogiske fagfolk. Det har betydning for, hvordan vi underviser, hvad vi underviser i, og hvordan vi håndterer kontroversielle emner i klasselokalerne og skolerne med de nødvendige hensyn til såvel formålet med undervisningen som samtlige involveredes rettigheder.

Synet af mennesker, der springer fra tvillingetårnene i New York for at undgå at indebrænde, vil uden tvivl forblive ætset ind i vores hukommelse og påvirke kernen i vores menneskelighed. Som følge af disse begivenheder er hele samfund og lande blevet udsat for et orgie af kollektiv afstraffelse. USA's hegemoni har gjort verden til et meget farligere sted. Som pædagogiske fagfolk har vi brug for at forstå kilden til disse forfærdelige angreb, og vi må være på vagt over for nutidens chauvinisme, militarisme og fremmedfjendskhed. Over hele verden er undervisere blevet udfordret til at hjælpe elever og studerende til at begribe disse begivenheder og svare på myriader af spørgsmål. Det er karakteristisk, at nogle foretrak at undgå at diskutere disse begivenheder, mens andre gav svar præget af fordomme og stereotyper. Det er min opfattelse, at dette gør vold på vores profession. En nonchalant tilgang til behandling af disse emner er også problematisk. Spørgsmålene bør blive behandlet på sensitiv og reflekteret måde.

De smertelige appeller fra nogle af de mennesker, der var direkte påvirket af terrorangrebene 9/11, illustrerer dette (Rethinking Schools Collective, 2001:4).

Phyllis Rodrigues, hvis søn ligger begravet der hvor World Trade Center stod, har fx udtalt:

Vores søn døde som offer for en umenneskelig ideologi. Vore handlinger bør ikke tjene samme formål. Lad os sørge. Lad os tænke os om. Lad os overveje et fornuftigt svar, der bringer ægte fred og retfærdighed til vores verden. Men lad os ikke som nation bidrage til tidens umenneskelighed.

Amber Amundson, hvis mand døde ved angrebet på Pentagon, havde følgende at sige til den amerikanske regering:

Jeg finder ingen trøst i jeres rasende ord. Hvis I vælger at besvare denne ufattelige brutalitet ved at videreføre volden mod andre uskyldige mennesker, så må I ikke retfærdiggøre det i min mands navn. Jeres ord og snarlige hævnøvelser øger blot min families lidelse, nægter os værdigheden ved at minde vores kære på en måde, som ville have gjort ham stolt, og håner hans udsyn.

Disse kloge og tragiske ord, som blev udtalt kort efter 9/11, blev overhørt. Bush-administrationens stadige tilbagefald til chauvinistiske handlinger har gjort den til det fremmeste rekrutteringsbureau for fundamentalistiske grupper verden over. Ligeledes er mange af de hårdt tilkæmpede universelle menneskerettigheder blevet trådt under fode eller udvandet under påskud af at bekæmpe terrorisme. I mange lande har efterretnings- og sikkerhedstjenester brugt "krigen mod terror" til at retfærdiggøre mere overvågning, chikane af folk på baggrund af flygtige beviser, undertrykkelse af afvigende og kritiske synspunkter, og forøgelse af midler til militær og efterretning – penge som kunne have været brugt til uddannelse og bekæmpelse af fattigdom.

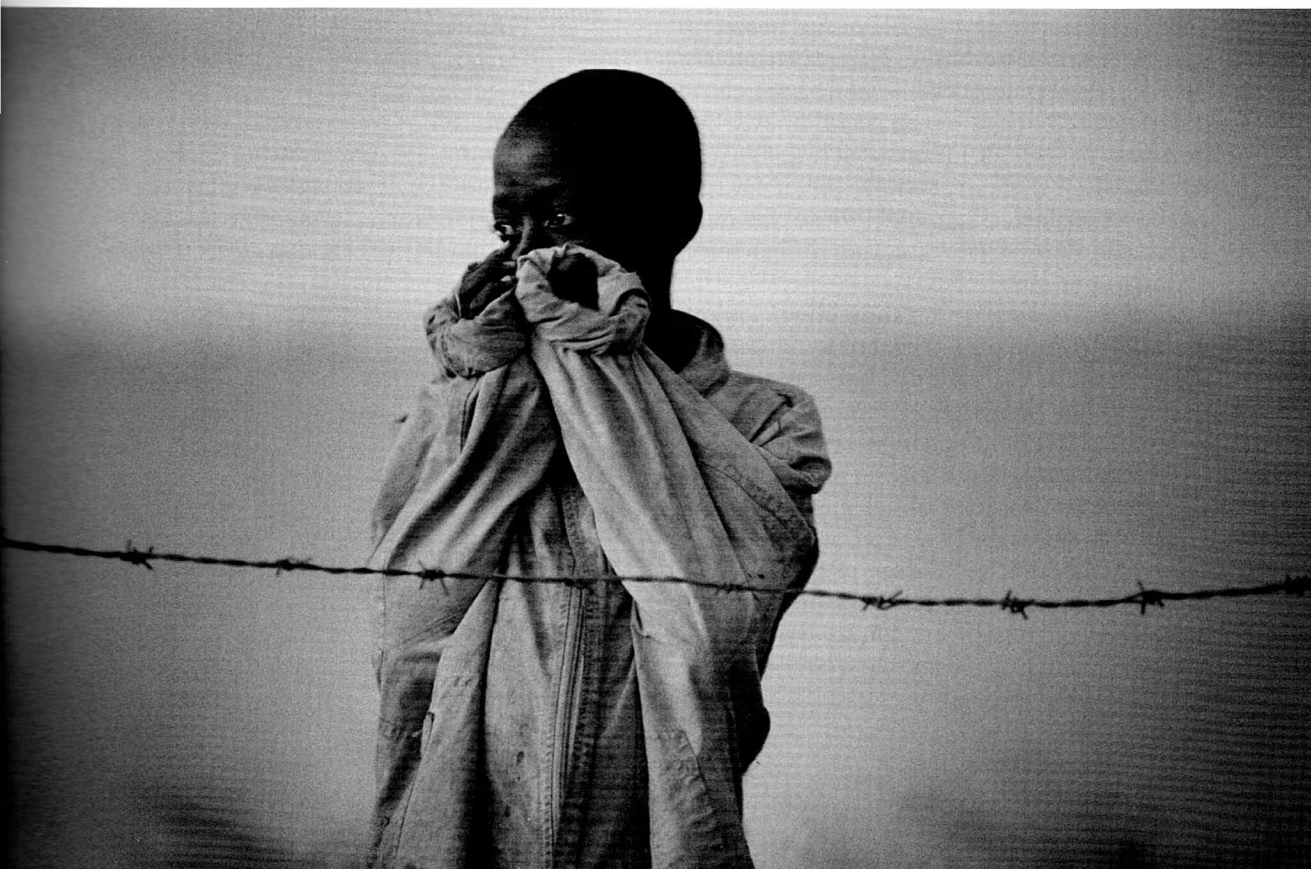
På et andet niveau, og uden at nedgøre tabet for familierne til de tusinde, som døde 9/11, bør vi spørge os selv: Var der en lignende harme i verden, og i vore klasselokaler og universiteter, da en million mennesker blev dræbt i Rwanda ikke længe før 9/11? Hvad skyldes denne ulige fordeling i sorg og medfølelse? Hvorfor denne uretfærdige forskel på død som fortjener at blive fotograferet, død som fortjener nogle få linjer statistik og død, som slet ikke fortjener omtale? Ifølge FN's organisation for føde og landbrug fandt der også en anden

slags terrorisme sted den 11. september 2001 – 35.000 forsvarsløse og ubeskyttede børn verden over døde af sult (Rethinking Schools Collective, 2001:12).

Uddannelse og globalisering

Vi kan ikke være ligeglade med den vold, som konstant og med stor lethed gennemstrømmer vores tid. For eksempel det faktum, at hele lande kan ødelægges ved hjælp af krydsermissiler; ved udstedelse eller tilbageholdelse af checks fra "upperstepræsterne" i Verdensbanken eller ved at kvæles langsomt af den globale opvarmning. Kulturel imperialisme er militarismens alter ego – McDonald's kan ikke eksistere uden kampflyene fra McDonnell Douglas. Uddannelse og læring må også forstås inden for konteksten af disse globale processer.

Det er på den baggrund, at Nelly Stromquist (2002) opfordrer forskere i komparativ pædagogik til at udvikle bredere og dybere forståelse for globaliseringsprocessen, dens betydninger, og det gennemslag den er ved at få i forhold til både markedet og staten. Stromquist mener, at private firmaer og internationale økonomiske institutioner nu er de vigtigste aktører, og at deres indflydelse på uddannelsespolitik opretholdes gennem "vedholdende cirkulation af ideer, samt etablering af og løfter om finansiering af reformer, der rykker i den ønskede retning..." (Stromquist, 2002:1). Individualisme, konkurrence og forbrug er de dominerende værdier, både inden for det akademiske miljø og andetsteds. Stromquist beklager, at der i denne situation er "begrænset plads tilovers til fri og kritisk tænkning". Vores udfordring



Forældreløs dreng i flygtningelejr uden for Kigali, Rwandas hovedstad. I artiklen spørger Salim Vally, hvad der skyldes den ulige fordeling af sorg og medfølelse, når man sammenligner 9/11 med Rwanda?

Foto: Jan Grarup.

ligger i at udvide denne plads. Jeg vil senere komme med nogle forslag til dette. Men først et par bemærkninger om, hvordan erhvervslivets globalisering påvirker uddannelserne, eller rettere om den stille, men effektive krig mod offentlig uddannelse.

Angrebet på vores institutioner indebærer en omskabelse af det offentlige rum til et område præget af varer, hvor de studerende er forbrugere, og personalet er salgskonsulenter. Individuel og social handlen og adgang til institutionerne fastlægges overvejende af markedsmæssige forståelser, modvilje mod anvendelse af offentlige midler samt erhvervslivets værdier og planlægningsmodeller. Der eksisterer en udtalt og sjældent anfægtet antagelse om, at markedet er en fornuftig model for uddannelse. Set i lyset af en massiv arbejdsløshed virker det fristende moderne at tilpasse kompetencerne til en ny, konkurrencebaseret global vidensøkonomi. Tankegangen er næsten blevet en besættelse for mange uddannelsesinstitutioner. Læring, der betoner den enkelte som en del af det offentlige liv, og social ansvarlighed over for robust offentlig deltagelse og demokratisk medborgerskab, bliver marginaliseret og latterliggjort til fordel for en kultur funderet i grov kommercialisering og forbrugerrisme.

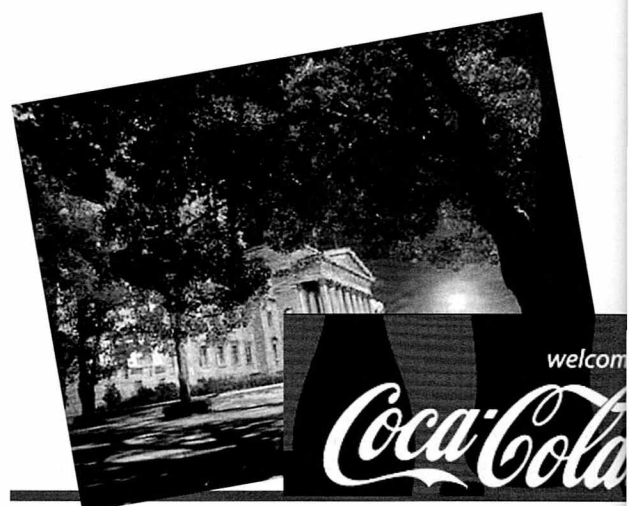
Undervisere og studerende bliver lokket til "i sidste ende at se al mening og betydning i forhold til, hvad der kan købes, sælges og tjenes penge på." (Shumar, 1997:5). Dette sker gennem en tingsliggørelse, hvor socialt konstituerede og skabte uddannelsesprocesser bliver gjort til målbare ting (Canaan, 2002:4). I en tekst om den globale homogenisering af uddannelse har Maude Barlow og Heather-Jane Robertson argumenteret for, at "virksomhedsmodellen for uddannelse, baseret på personlig konkurrence og de stærkeste overlevelse, er blevet prototypen for de fleste regeringer og uddannelsesinstitutioner" (1996:61).

Institutioner underkaster sig betingelserne for offentlige midler, som går ud over studerende fra svagere økonomiske kår; beskærer de akademiske støtteprogrammer og favoriserer de programmer, der er

bedre egnet til markedet. Således bliver blandt andet mange kunstneriske og humanistiske kurser gradvist lukket ned. Manglende statsstøtte foranlediger institutionerne til at søge midler blandt virksomheder med alle de negative konsekvenser, det medfører. Barlow og Robertson citerer fra *This Magazine* en artikel med titlen "Universities for Sale", som fanger dette skift:

Viden, som var fri, åben og til fordel for hele samfundet, er nu ejet, fortrolig og til fordel for erhvervslivet. Undervisere, som før nidkært vogtede over deres selvstændighed, forhandler nu med sponsorer fra erhvervslivet om deres pensum... Professorer, der engang underviste, er nu på virksomheders betalingsliste og sprøjter markedsanvendelig forskning ud, mens universiteterne ansætter undervisningsassistenter til en tarvelig hyre... Universitetets rektorer, som før var deres institutioners intellektuelle ledere, er nu dygtige pengemænd. Til gengæld for gratis varer tilbyder universiteter sponsorer eksklusiv adgang til de studerende. En professors evne til at tiltrække private investorer er nu ofte vigtigere end akademiske kvalifikationer og evner som underviser.

På det universitet, hvor jeg arbejder, er mit medarbejderkort sågar indgraveret med Coca-Cola logoet. Og dét efter at mere



end 600 ikke-videnskabelige stillinger er blevet nedlagt eller overtaget af private selskaber. Jeg forsikrer jer for, at tingene ikke er blevet bedre med Coca-Cola – økonomisk eksklusion af fattige studerende og lignende nedskæringer fortsætter.

Mens midler til offentlig service generelt bliver mere sjældne, øges drivkraften for kommercialiseringen, kapitaliseringen og privatiseringen af uddannelse, støttet og fremskyndet af virksomhedernes lobbyarbejde. Verdens Handels Organisation (WTO) gør denne proces nemmere ved at insistere på åbningen af "uddannelsesmarkedet" for international kapital og adgang til serviceudbydere på tværs af grænserne. Regeringer presses til at lette "handelen" ved at ophæve "barrierer" så som offentlige tilskud og bevillinger, lovgivning til beskyttelse af arbejdere og forbrugere og lokalt rettede institutioner osv.

Den vigtigste af WTOs aftaler om disse forhold er "Den overordnede aftale om handel med tjenesteydelser" (GATS). Den aftale omfatter enhver tænkelig offentlig ydelse, inklusive sektorer, der dækker miljø, kultur, naturressourcer, vand, sundhed, uddannelse og socialhjælp. De, som får størst udbytte af det nye GATS regime, er de selskaber, som er fast besluttet på at

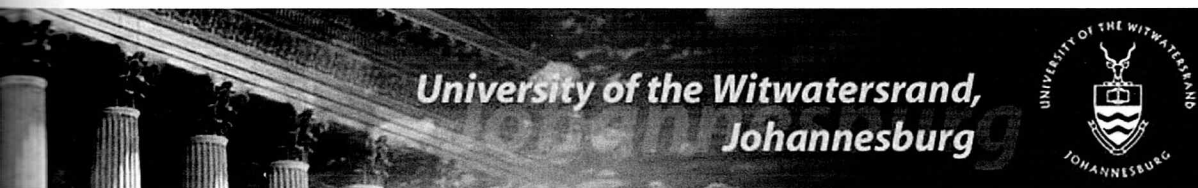
udvide deres globale rækkevidde og om-danne de offentlige ydelser til offentlige markeder på et globalt plan. Ifølge organisationen GATS Watch (2002) er serviceindustrierne ikke blot de hurtigst voksende sektorer i den nye globale økonomi.

Sundhed, uddannelse og vand ser ud til at blive de mest lukrative af alle serviceområder. Sundhedsområdet anslås at være et marked, der er \$3.5 milliarder værd årligt på verdensplan, mens uddannelsesområdet ligger på \$2 milliarder og vand på \$1 milliard.

Rikowski (2002:1) skriver, at ".regeringer forsøger at retfærdiggøre åbningen af uddannelsesområdet for kapital fra erhvervslivet med, at man her finder de bedste ledelsesmetoder, og at man behøver erhvervsfolk til at 'modernisere' uddannelsesområdet i forhold til en 'vidensøkonomi' baseret på informationsteknologi". Der er udbredt bekymring for, at dette i starten vil indebære, at virksomheder inddrages i forløb vedrørende handel, revision og informationsteknologi, men at det senere vil brede sig til hele uddannelsesområdet.

Kritisk pædagogik – nutidens udfordring til pædagogiske fagfolk

Vi mærker alle dagligt virkningen af markedets globalisering i større eller mindre



"Manglende statsstøtte foranlediger institutionerne til at søge midler blandt virksomheder med alle de negative konsekvenser, det medfører. . . På det universitet, hvor jeg arbejder, er mit medarbejderkort sågar indgraveret med Coca-Cola logoet."

grad. Men hvordan griber vi ind? Dave Hill (2004:14) antyder, at "big business og dets regeringer" allerede har kompromitteret forskning på universiteterne. På samme måde findes der et paradoks – den økonomiske støtte til forskning er ofte koblet til kommercielle interesser. Derfor lægges der stærke begrænsninger på mulighederne for kritisk pædagogik, eller for alternative perspektiver i offentlige fora, som kunne være bolværk mod disse tider. Jeg er mere optimistisk med hensyn til de fora og muligheder, der eksisterer i formelle institutioner. Disse forholder sig ofte stadig til områder, som vedrører protest, handling, modstand og spørgsmålet om, "hvis viden, der tæller". Vi konfronteres i højere grad end tidligere med disse emner, og det er bestemt muligt at finde områder, hvor man kan gribe ind. Det er faktisk nødvendigt, hvis komparativ pædagogik skal være effektiv i vores tid.

Hill hævder i sin fortolkning af Paulo Freire, at der er for få akademikere, der arbejder som kritiske pædagoger og orienterer sig mod konkrete kampe mellem det offentlige og politiske domæne. Selv blandt de pædagogiske fagfolk, der ønsker at omdanne uddannelse til at tjene demokratiske formål, eksisterer der mange forbehold med hensyn til vigtigheden af at gå ud over de institutionelle rum. Men som Freire har påpeget, er det "i bevægelserne uden for at flere mennesker, som drømmer om forandring, samler sig". Hill mener, at "hvis akademikere skal kunne virke som kritiske kulturarbejdere, er de nødt til at politisere deres forskning ved at blive sociale aktører, der mobiliserer, udvikler politisk klarhed og etablerer strategiske alliancer..." (Hill, 2004:16). Akademikere må gå forrest i forsvaret for højere uddannelse som et offentligt gode og et selvstændigt rum for kritisk demokratisk medborgerskab. Samtidig må man være kritisk over for, at kommercielle og markedsmæssige værdier skal forme vore institutioners formål og opgaver. Fremhævelsen af teknisk rationalitet, naiv pragmatisme og udemokratiske ledelseskrav må modvirkes. Proaktive initiativer burde omfatte forbindelse af programmer og projekter til det omgivende samfunds behov og kampe,

samt forebyggelse af eksklusion af fattige studerende.

Som pædagogiske fagfolk bør vi arbejde aktivt for, at pensum i skoler og på universiteter lægger vægt på menneskerettigheder, social retfærdighed og kritisk tænkning, der peger mod frigørelse. Debatterne og visse racistiske angreb i nogle få skoler efter 9/11 viser, at der er behov for en forstærket indsats i forhold til anti-diskrimination. Stromquist (2002:5) er enig i, at skolerne står over for enorme udfordringer for at få unge mennesker til at forstå, at menneskerettigheder og fred hænger sammen, og at "man ikke kan træde på andres rettigheder og kræve sine egne, uden samtidig at udsætte sig for gengældelse på et senere tidspunkt". Hun tilføjer dog en advarsel: "Opfordringer til, at folk og især studerende udvikler en stærkere etik, funderet i solidaritet og empati, er ikke nok. Der må også arbejdes på at belyse samfundets uligheder og at rette op på disse uheldige forhold..." (Stromquist, 2002:5). Det er afgørende for bestræbelserne, at lærere udvikler sig til kritiske, forandringsorienterede intellektuelle.

Vi bør prioritere komparative undersøgelser af neoliberale projekter og de uligheder, der opstår forskellige steder i verden, i kølvandet på disse projekter. Forskerhold, som sammenkæder Nord og Syd i et gedigent samarbejde, har en rolle at spille her. Kulturer og kontekst bør prioriteres højt i sådanne projekter (se Crossley & Jarvis, 2001). Blandt de områder, som kræver meget mere opmærksomhed, er miljømæssig retfærdighed; konsekvenserne af den massive udbredelse af HIV/AIDS; kulturernes egne former for viden og universelle menneskerettigheder. Der er behov for langt mere forskning og aktivisme for at belyse ikke blot diskriminationens ideologi og symboler, men også de strukturelle uligheder, som forøger dem. Det er afgørende at arbejde med tværfaglig tilgang, som fx både anerkender bidragene fra historie, politik og økonomi og fra kunst, litteratur og drama.

Vi må ikke overse den betydning, som medier og kommunikation har. Vi må indtage allerede eksisterende rum, men samtidig kritisere medier, som viger uden om



“Not in our sons's name.” Efter 9/11 trådte bl.a. Phyllis Rodriquez, der mistede en søn ved terrorangrebet på World Trade Center, frem og op imod folk som borgmester Giuliani og præsident Bush. Protesten var rettet mod den politiske og krigsriske udnyttelse af WTC-ofrene, som Phyllis Rodriquez har udtrykt det:

Vores søn døde som offer for en umenneskelig ideologi. Vore handlinger bør ikke tjene samme formål. Lad os sørge. Lad os tænke os om. Lad os overveje et fornuftigt svar, der bringer ægte fred og retfærdighed til vores verden. Men lad os ikke som nation bidrage til tidens umenneskelighed.

kritiske undersøgelser af staten og konsekvenserne af den neoliberale globalisering. Mediemonopolerne som Murdoch-gruppen, CNN, Fox, BBC m.fl. har generelt spillet rollen som ”massevildledelsesvåben”. Men der findes alligevel journalister, som hverken er spyttslikkere eller helt indkapslede, og der findes uafhængige medier, som man kan regne med. Fabrikationen og manipulationen af den offentlige mening må udfordres i traditionen fra Noam Chomsky, John Pilger, Robert Fisk og nogle af de modige journalister på Al-Jazeera.

Metoder, som omfatter deltagende aktionsforskning og folkelig uddannelse kan blive ”..bestræbelser for forandring, som ikke skammer sig over at blive stemplet som ’politisk’ og heller ikke er bange for at forbinde sig med frigørende tankegang” (Kincheloe & McLaren, 1998: 264). Burbeles og Torres (2000:19) mener, at nye uddannelsesmodeller kan udvikles ud fra sådanne kritiske perspektiver, herunder uddannelse inden for konteksten af nye populærkulturer og utraditionelle samfundsbevægelser; nye modeller for landbrugsuddannelse i marginaliserede områ-

der og uddannelse af de fattige; nye modeller for uddannelse af indvandrere og for uddannelse af gadebørn..”

Frem for alt må vi indse, at de sidste års begivenheder understreger, at det ikke er tilstrækkeligt blot at appellere til social retfærdighed og gentage tekster fra menneskerettighedserklæringen. Den erfarne tanzaniske aktivist og intellektuelle Issa Shivji (2002:2) rejser denne anklage i forhold til menneskerettighedsspørgsmålet:

...USA har set og ser fortsat sig selv som menneskerettighedernes forkæmper på trods af, at man samtidig har trådt på basale rettigheder hos den tredje verdens befolkning – deres ret til liv og selvbestemmelse – ved at fremskynde krige og støtte diktatorer. Etableringen af standarder for menneskerettigheder via internationale konventioner og erklæringer er i sig selv en meget omstridt politisk proces. Vi bør derfor være på vagt over for et perspektiv, der ikke relaterer menneskerettigheder til en historisk kontekst og til sociale kampe.

Keet (2002:35) mener, at FN konventioner ”..formaliserede rettigheder forskelligt, fordi det skete uden at udfordre verdensorde-

nen. Derved lod de dybest set menneskerettighedsområdet forblive uforandret". Ifølge Upendra Baxi (1997a) er den vigtigste kilde til menneskerettigheder de kampe verdens befolkning kæmper og ofrenes praksis. Dette burde præge diskursen i stedet for generelle bestemmelser om menneskerettigheder.

June Jordan (1997) forklarer:

And this is for Crazy Horse singing as he dies
because I live inside his grave
and this is for the victims of the bombing of Baghdad
because the enemy travelled from my house to blast your homeland
into pieces of children
and pieces of sand...

And I am cheering for the arrows
and the braves

Sydafrikas Mazizi Kunene (1982) udtrykker noget af det samme, med værdighed og undertrykt patos. Han skriver resolut efter opstanden i 1976, hvor 800 mennesker, hovedsageligt børn, blev dræbt af apartheidstatens politi:

We have entered the night to tell our tale
To listen to those who have not spoken
We, who have seen our children die in the morning,
Deserve to be listened to...
Nothing really matters except the grief of our children.
Their tears must be revered, their inner silence
Speaks louder than the spoken words; and all being
And all life shouts out in outrage.
We must not be rushed to our truths whatever
We failed to say is stored secretly in our minds;
And all those processions of embittered crowds, have
Seen us lead them a thousand times

We can hear the story over and over again,
our minds
Are numbed beyond the sadness. We have received the power to command.

There is nothing more we can fear.

Håb og social retfærdighed

Vi mødes her i Cuba, et land der har gjort imponerende fremskridt inden for uddannelse, sundhed, sport og kultur på trods af den årtier lange blokade og andre foranstaltninger iværksat af skiftende amerikanske regeringer. Cubanere har ofret meget i jagten på international solidaritet. Fastholdelsen af disse fremskridt bør ikke udelukkende være cubaneres ansvar. Ikke langt fra os ligger Guantánamo Bay, som Fidel Castro engang beskrev som en dolk i siden på cubansk selvstændighed. Vi er sikre på, at Guantánamo Bay, som Robben Island i mit eget land, snart ikke længere vil være et sted, hvor ubeskrivelig menneskelig mishandling finder sted.

At håbe således er afgørende på trods af tidens mørke. Den fremragende palæstinensiske digter Mahmoud Darwish (2004) fanger rammende denne forhåbning:

Here on the slopes of the hills,
facing the dusk and canon of time
close to the garden of broken shadows
We cultivate hope.

En uretfærdig verden er ikke uundgåelig. Svaret til TINA (There Is No Alternative) argumentet er THEMBA (There Must Be an Alternative). I forlængelse af det gennemgående tema i World Social Forum er det op til os at bevise, at "Another World Is Possible", og det så hurtigt som muligt. Slutteligt kan vi finde lidt støtte i Maxine Green's (1998:xxix) ord:

...at undervise for social retfærdighed er at undervise med det formål at vække den slags levende, reflekterende og mindeværdige svar, der måske kan røre de studerende og samle dem i et seriøst forsøg på at forstå, hvad social retfærdighed faktisk betyder, og hvad det kræver. Det vil sige at undervise med det formål at vække en bevidsthed om at være medlem af et samfund, hvis løfte ikke er blevet indfriet. Når først en gruppe eller et samfund konfronteres med konkrete eksempler på uretfærdighed (ydmygelse af indvandrerbørn, nægtelse af anstændige boliger for enlige mødre eller ældre, forfald og nedslidning af bestemte klasseværelser, men ikke af andre) vil de måske sammen udvikle et projekt til at afhjælpe, lindre og udbedre.

Oversættelse: Rasmus Damkjær Christensen

LITTERATUR:

- Barlow, M and H-J. Robertson. 1996. The Homogenization of Education. In *The Case Against The Global Economy*, edited by J. Mander and E. Goldsmith. San Francisco: Sierra Club Books.
- Baxi, U. 1997a. Human Rights Education: The Promise of the Third Millennium. In *Human Rights Education for the Twenty-First Century*, edited by G. Andreopoulos and R. Claude. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Baxi, U. 2002. *The Future of Human Rights*. New Delhi: Oxford University Press.
- Brahm, S. 1987. Paul Robeson – A song by Sumishtra Brahm. Online. Available url: <http://unionsong.com/muse/unionsong/u113.html>.
- Burbules, N. and C.A. Torres. 2000. *Globalisation and Education: Critical Perspectives*. London: Routledge.
- Canaan, J. 2002. Teaching Social Theory in Trying Times. *Sociological Research Online*, 6(4). Available url: www.socresonline.org.uk/6/4canaan.html.
- Crossley, M. and P. Jarvis. 2001. Context Matters. *Comparative Education*, 37(4):405-8.
- Darwish, M. 2004. Verse on Brochure on the World Court of Women, World Social Forum, Mumbai, India, January.
- Dreze, J. 2002. On Research and Action. *Economic and Political Weekly*, xxxvii(9): 20-5.
- GATS Watch. 2002. Online. Available url: www.GATSwatch.org.
- Green, M. 1998. Introduction: Teaching for Social Justice. In *Teaching for Social Justice: A Democracy and Education Reader*, edited by W. Ayers, J.A. Hunt and T. Quinn. New York: Teachers College Press.
- Hill, D. 2004. Educational Perversion and Global Neo-Liberalism: A Marxist Critique. *Cultural Logic*. Online. Available url: <http://eserver.org/clogic/2004/hill.html>.
- Jordan, J. 1997. The Bombing of Baghdad. In *Kissing God Goodbye: Poems 1991-1997*. New York: Anchor/Doubleday.
- Kincheloe, J.L. and P.L. McLaren. 1998. Rethinking Critical Theory and Quantitative Research. In *The Landscape of Qualitative Research Theories and Issues*, edited by N.R. Denzin and S. Lincoln. Thousand Oaks CA: Sage.
- Kunene, M. 1982. Congregation of the Story-Tellers at a Funeral of Soweto Children. In *Ancestors and the Sacred Mountain*. London: Heinemann.
- Neruda, P. 1973. Song for Bolivar. In *Residence on Earth*. New York: New Directions.
- Ortiz, E. A Moment of Silence. Unpublished poem.
- Rethinking Schools Collective. 2001. *War, Terrorism and our Classrooms: Teaching in the Aftermath of the September 11 Tragedy*. Milwaukee: A Special Report.
- Rikowski, G. 2002. Globalisation and Education. A paper prepared for the House Of Lords Select Committee on Economic Affairs, Inquiry into the Global Economy, London.
- Roy, A. 2001a. *Power Politics*. Cambridge: South End Press.
- Roy, A. 2001b. The Algebra of Infinite Justice. *The Guardian*, September 29.
- Said, E. 1994. *Representations of the Intellectual: The Reith Lectures*. New York: Vintage.
- Shivji, I. 2002. Perspectives on Human Rights. *Pambazuka News*, 80:2.
- Shumar, W. 1997. *College for Sale: A Critique of the Commodification of Higher Education*. London: Falmer.
- Stromquist, N.P. 2002. New Directions in Comparative and International Education: Globalization, the I, and the Other. *Current Issues in Comparative Education*, 4(2). Online. Available url: www.tc.columbia.edu/CICE/articles/nps142.htm.
- Tomasevski, K. 2003. *Education Denied*. London: Zed Press.
- Zinn, H. 2001. *On History*. New York: Seven Stories.

NOTER:

1. Jean Dreze (2002), der jævnligt samarbejder med Amartya Sen om skrifter vedrørende indiske samfundsgruppers offentlige handlinger, havde det følgende at føje til diskussionen om at forskning og handling er langt fra hinanden: ... samfundsforskere bruger det meste af deres tid på at diskutere emner og teorier, der ofte har meget lidt at gøre med verden... Den voksende mængde af fantasifulde teorier og kunstige kontroverser i det akademiske miljø opstår delvist fordi samfundsforskere nyder godt af denne forvirring (intet som en esoterisk afhandling til at holde dem beskæftiget og adskille dem fra de almindelige dødelige)... For eksempel, en artikel til forsvar for rationalitet (modstillet eksempelvis postmodernisme) ville passe fint ind i et anerkendt akademisk skrift, men ville have nogen værdi for folk, der opfatter rationalitet som en indlysende nødvendig – et spørgsmål om overlevelse... Det er ikke underligt, at akademisk nærmest er blevet et synonym for irrelevant (som i "dette punkt er blot akademisk"). Dreze går langt for at vise, at han ikke afviser vigtigheden af akademisk anstrengelse, men at videnskabelige undersøgelser kan forstærkes ved at bunde i "handling og engagement i den rigtige verden."