

**UNIVERZA V LJUBLJANI**  
**FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

Eva Golmajer

**Produkcija vedenja in epistemološki potencial družbenih gibanj**

Diplomsko delo

Ljubljana, 2014

**UNIVERZA V LJUBLJANI**  
**FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE**

Eva Golmajer

Mentor:izr. prof. dr. Andrej A. Lukšič

**Produkcija vedenja in epistemološki potencial družbenih gibanj**

Diplomsko delo

Ljubljana, 2014

Hvala babici Aljici in dedku Danilu za nedeljske križanke in palačinke.

Hvala profesorjem katedre za Analitsko politologijo, ki so me usmerili na pot nevedneža.

Hvala kolegicam in kolegom, Anžetu, Armandu, Barbi, Blažu, Danielu, Jerneju, Marku, Nastji, Nejci in Tei za osmišljanje študijskih in obštudijskih dejavnosti.

Hvala Nan, Nejcu, Polhu in Roku za vsakodnevne nasmehе.

## **Produkcija vedenja in emancipatorni potencial družbenih gibanj**

Produkcija vedenja je vpeljana v odnose socializacije in tako oblikuje naše razumevanje sveta in odnosov znotraj njega. Stopnja naturalizacije znanosti je tako visoka, predvsem v evropski družbi, da si težko zamislimo alternativo, preizpraševanje obstoječih družbenih odnosov pa navadno zaide le v primerjavo z "predkapitalističnimi družbami", torej ostaja znotraj evropske tradicije dialektike. Avtorji, ki pišejo iz pozicije lastne ozemeljske umeščenosti, ki je produkt evropocentrične koncepcije sveta, nam ponujajo preseganje razumevanja epistemologije, ki izhaja iz antične miselne tradicije. Obenem pa nam metode iz evropskega roba ponujajo premislek o vlogi učiteljev znotraj družbe in vplivu družbene moči znotraj družbenih institucij, predvsem ideološkega aparata šolstva. Metode problematiziranja, univerzalnega učenja, dialogike in mejnega mišljenja ponujajo preseganje obstoječih imaginarijev in naslavljajo človeka kot subjekta lastnega delovanja, torej nosilca (neinstitucionalizirane) družbene moči. Sprememba razumevanja subjektivitete tako postane novi nastavek za delovanje družbenih gibanj, ki se oblikujejo kot alternativa obstoječemu hierarhičnemu družbenemu redu, a obenem presegajo dialektično vlogo v razmerju z obstoječim družbenim redom, uberejo lastno pot, so difuzna, prilagodljiva, spreminjajoča, nenehno v toku, tako kot njihovi "člani" in njihovo prosto delovanje znotraj gibanj. Je torej možno preseči odnose neenakosti, ki producirajo odvisnost? Je možno politično moč uporabljati enakopravno, brez družbenih institucij, ki bi jo neenakomerno porazdelile?

**Ključne besede:** vedenje, subjektivizacija, (ne)enakost, družbena gibanja

## **Production of knowledge and emancipatory potential of social movements**

Production of knowledge is imposed into socialization and it shapes our worldview and social relations between people and the world. Level of naturalization of knowledge is so high that it is hard to see through it and be aware that it presents universalisation of european modern thought. That is why it is hard to imagine any kind of alternative and it is also the reason why usual inquiry stays inside the boundaries of dialectics. Selected authors, whose position on the borders and outskirts of eurocentric conceptualization of the world, are offering understanding that goes beyond ancient greek epistemology. Combined with that, selected authors also present methods that were born on the periphery of european thought throughout the modern era and with them question the role of teachers and influence of social powers inside of institutions, especially ideological state apparatus of schools. Methods of problem posing, universal teaching, dialogics and border thinking are offering possibility of going beyond existing imaginaries and are addressing human as subject of own act, as a actor of own social power. Changes in perception and understanding of subjectivity become new possibilities for acting of social movements, which are constituent as an alternative to existing hierarchical social order, but they go beyond dialectical formation as in opposing to existing order and start following their own path, they are diffuse, adaptable, changeable, always changing, just as their members.

**Key words:** knowledge, subjectivity, (in)equality, social movements

UVOD.....	6
1 KAJ JE VEDENJE .....	7
1.1    Zgodovinski pregled .....	8
1.2    Dekolonialna teorija in odnos do produkcije vedenja.....	11
2 NEENAKOST .....	13
2.1    Epistemološka neenakost.....	13
2.2    Razlaga kot temelj neenakosti .....	15
2.3    Antidialogika in metoda kopičenja.....	18
3 JEZIK .....	19
3.1    Struktura.....	19
3.2    Funkcija .....	20
3.3    Kontekst.....	21
4 PRAXIS.....	22
4.1    Enakost.....	23
4.2    Metode .....	24
4.3    Metode in družbena realnost.....	27
4.4    Vloga učitelja v družbenem kontekstu institucij.....	29
5 SUBJEKTIVITETE IN GIBANJA .....	30
SKLEP.....	37
LITERATURA .....	37

## UVOD

Pričujoča naloga poskuša produkcijo vedenja prikazati iz treh povsem različnih, a vendarle podobnih kotov. Naslavlja tudi vpliv razmišljanj izbranih avtorjev na produkcijo subjektivitete ter s tem povezan emancipatorni potencial, ki ga nove subjektivitete lahko doprinesejo k delovanju družbenih gibanj. Preplet misli treh izbranih avtorjev je rdeča nit naloge. Avtorji so bili izbrani z namenom širše, predvsem pa drugačne osvetlitve problematike izobraževanja, znanstvenih paradigem, odnosa med subjektom in objektom in uporabe družbene moči. Prvi izmed avtorjev je Ranciere, v svoji knjigi predstavlja delo Josepha Jacotota, učitelja v času francoske revolucije, ki je po spletu okoliščin po izgnanstvu iz Francije postal učitelj v flamskem delu Belgije. Njegova metoda je produkt revolucionarnega vrenja, ere, v kateri je družbeni red razpadal, z njim pa tudi pravila in strukture. Avtor izhaja iz evropske znanstvene misli, a vseeno predstavlja alternativno razumevanje produkcije vedenja. Drugi izbrani avtor je Paulo Freire, ki v nalogo vnese zanimivo nasprotje, vsaj glede na izbrano metodo raziskovanja - dekolonizacijo, saj predstavlja "uvoz" evropske miselne tradicije marksizma v družbeni okvir Latinske Amerike, natančneje Brazilije, prav tako pa ga zaznamuje historični družbeni okvir druge svetovne vojne in vzpona svetovnega kapitalizma, kjer se avtor zaradi lastne izkušnje pomanjkanja in s tem povezanih okrnjenih možnosti osvajanja znanja in družbene mobilnosti, ukvarja z raziskovanjem revolucionarnih (z marksističnim konceptom enakosti navdahnjenih) praks poučevanja, predvsem opismenjevanja odraslih. Tretji izmed izbranih avtorjev je Walter Mignolo, ki diplomskemu delu prinaša predvsem umestitveno strukturo, saj predstavlja dekolonizacijsko razumevanje vedenja in širši okvir emancipatornih nastavkov preseganja evropske moderne misli. Predstavlja (latinskoameriške) znanstvenike, ki se ne dovolijo ukalupljati v evropski miselni ustroj, temveč širijo imaginarije vedenja iz prej utišanih in neslišnih področij staroselske misli. Je tudi najmlajši izmed avtorjev, zato v nalogo prinaša kritko obstoječe realnosti (sedanjosti). Delo tako raziskuje emancipatorne možnosti drugačnega razumevanja poučevanja, kjer izbrani avtorji predstavljajo različna časovna obdobja, predvsem pa različne prostorske lokacije svojih misli, ter s tem obogatijo razumevanje produkcije vedenja.

Naloga se posveča epistemologiji; ukvarja se z vprašanji, ki se tičejo človeškega spoznanja: "Kaj lahko vem?", s poudarkom na preseganju evropocentričnega konceptualiziranja

tematike. Drugačne epistemološke pristope išče s pomočjo raziskovalnega “okvirja” dekolonizacijske teorije, obenem pa kot eno izmed možnih rešitev ponuja metode, ki jih najdemo na obrobju metodološkega sklopa evropskega znanstvenega raziskovanja, saj smo mnenja, da predstavljene metode ponujajo nastavke za preseganje imaginarija znanosti in produkcije vedenja. Izbrane metode znotraj »univerzalne« paradigme vedenja niso pridobile statusa uveljavljenosti, tako da so tudi v zgodovini poučevanja ostale bolj ali manj spregledane.

Naloga osvetli naturalizacijo evropocentričnega koncepta vedenja, ter za preiskovanje njegovega delovanja uporabi dekolonialno teorijo. Neenakost kot podstat sedanjega sistema je analizirana na epistemološki ravni in na ravni institucionalnega šolanja, kjer uporabi Freirov (1993) koncept antidialogike kot orodje za razčlemba družbene moči, ki ustvarja neenakost. Izbrani avtorji poudarjajo vlogo jezika v poskusih emancipacije, zato sta vloga in pomen jezika razčlenjena v naslednjem poglavju. Emancipatorni potencial metod poučevanja, ki temeljijo na enakosti inteligenc je predstavljen skozi prizmo filozofske teorije praxis, možnosti delovanja teh metod pa so predstavljene v zadnjem poglavju, kjer opisujemo njihovo vlogo pri gradnji novih subjektivitet, ki jih izbrane metode ponujajo v kontrast obstoječemu družbenemu redu.

## **1 KAJ JE VEDENJE**

Znanost je način produkcije zavesti industrijske družbe. Znanost je nujna za moderno družbo, saj ustvarja sistem prepričanj, jim podeljuje pomen, ga interpretira in nadomešča “zaostali” sistem kulturnih načinov ohranjanja družbene enotnosti – mitov, ritualov. Moderni svetovni sistem je bil rojen v dolgem 16. stoletju. Oblikovanje Amerik kot geodružbeni konstrukt, je bil konstitutivni akt modernega svetovnega sistema. Ameriki, ki nista bili vključeni v že obstoječo kapitalistično svetovno ekonomijo, sta bili glavni razlog, da se je le-ta lahko oblikovala (Quijano in Wallerstein 1992, 549).

Filozofija je vedno osnovana znotraj družbenega reda. Vsaka teorija znanja in mogoče tudi vsaka filozofija je, vsaj implicitno, klasifikacija in evalvacija družbe. Način in oblika akademskega dela tako vedno predstavljata sistematičen odsev družbe. Družbe so bile in so vedno ujete v konflikt med teorijo in prakso. Realnosti družbenega življenja so večinoma

bolj kompleksne od uredb, ki so zapisane kot moralne ali sodne direktive. Kadar je družbena ureditev ogrožena, sta na voljo dve rešitvi: lahko se išče rešitve v znanosti, kjer se poskuša nove družbene kompleksnosti razlagati predvsem z kompleksnimi elaborati, ali pa se razvije sloganizem, ki spremembe v družbeni realnosti poskuša naslavlјati s preprostimi, razumljivimi slogani, ki so uspešni zaradi neomejenih možnosti razumevanja, ki jo ponujajo (Gellner 1965).

Tu omenimo še nujnost konteksta (v kaj smo socializirani), saj se Foucaultova (2011) kritika moderne epistemologije začne iz predpostavke, da znanje ne more biti zasnovano kot reprezentacija lastnosti, ki jih objekt vsebuje, ampak je znanje tudi odvisno od formalnih pogojev, ki so locirani v kognitivni strukturi transcendentnega subjekta – vedočega subjekta. Tako Foucault (2011) razkrije paradoks moderne epistemologije, v kateri je vedoč subjekt del produkcije znanja/vedenja, ampak kot transcendentni subjekt ne more biti reprezentiran na enak način kot je objekt znanja lahko – na podlagi tega paradoksa se oblikujejo družbene znanosti (Mignolo 2000). Mignolo to kritiko poveže z ustvarjanjem imaginarija hierarhije znanja, torej kdo lahko kaj misli, kjer opredeli tri svetove, ki temeljijo na geopolitični klasifikaciji vedenja. Prvi svet, ki nima kognitivnih ovir in je producent vedenja, drugi svet je malo zaostal, ni svobode mišljenja, ker tam prevladujejo diktature in ideologije, a lahko v manjši meri kognitivno deluje, kadar se naveže na koncepte prvega sveta, tretji svet pa so neobstoječi ljudje, ki so zaostali in ne zmorejo misliti. Filozofska podlaga vedenja je osnovana na vedočem subjektu, ki ga predstavlja bel, protestantski moški in s tem izloča ostale kategorije, da bi lahko bile razumljene kot vedoči subjekt.

### **1.1 Zgodovinski pregled**

Šele zmaga krščanske Španije pri izgonu Mavrov iz iberskega polotoka je postavila Arabce na mesto Drugega in tako pridobila moč za njihovo podreditev ter konfiguracijo v objekte znanja, s tem se je uveljavil koncept orientalizma. Z to uspešno podreditvijo se je vzpostavilo dominantno vedenje, ki je izhajalo iz grško-rimske in krščanske epistemološke konfiguracije in postalo merilo za merjenje in podrejanje znanj Drugega. Sodobna epistemologija je bila ustanovljena na predpostavki, da izhaja iz ničelne točke opazovanja



(kot pozicija Boga v krščanski koncepciji), razum pa je nematerialen, nima barve, spola in je nad posameznim spominom (Mignolo 2005). Kolonialnost vedenja je afirmacija te nične točke in uspeh utišanja ostalih epistemologij na nivo barbarstva, primitivne preteklosti, komunizma ali muslimanskega zla. Brez kolonialnosti modernosti ne bi moglo biti (Mignolo 2000, Galeano 1997), kolonialnost je konstitutivna za modernost. Modernost je sicer predstavljena kot retorika odrešenja, a ima temačno stran, ki skriva logiko opresije in izkoriščanja. Modernost, kapitalizem in kolonialnost predstavljajo paket nadzora nad ekonomijo in avtoriteto, spolom in seksualnostjo, vedenjem in subjektivnostjo.

Naloga historične epistemologije je razumevanje kako koncepti pridobivajo in izgubljajo svojo vrednost in legitimnost, kako se odnosi moči med koncepti spreminjajo s časom, kako se oblikujejo v času. Kulture vedenja nastajajo v prostoru in prostori imajo vedno zgodovino, zato bi analiza konceptov vedno morala upoštevati prostore izvora. Genealogija se ukvarja z predstavitvijo manjšinskih ali zatiranih vedenj, v nasprotju z zgodovino ne reproducira dominantnih mitologij (Somers 2008). Foucault jo opiše kot »vstaja podjarmljenih vedenj« (Foucault 2011). Podjarmljena znanja opiše kot tiste načine pogledov in razumevanja sveta, ki so bili odrinjeni na rob, zaradi njihovega domnevnega manjka rigoroznosti ali »znanstvenosti«. Ta drugačna vedenja so bila vedno prisotna, a pogosto spregledana in utišana (Somers 2008).

Osnova kolonializma je moderna nacionalna država, ki je locirana v sferi nadzora avtoritete, obenem pa njena vzpostavitev postane nova, osrednja avtoriteta modernega/kolonialnega sveta. Zgodovina je vedno strukturna, nikoli linearna, linearni diskurz je oblikovan z kolonialno matrico moči (Quijano in Wallerstein 1992). Vedenje in zmožnost sistema, da vzpostavi "naravne" epistemološke principe, ki legitimizirajo izločanje različnih ekonomij, sta razloga, da sistem deluje. Nadzor prostora in apropiacija prostora (ne le zemlje, predvsem prostora delovanja) predstavljata jedro nove oblike kolonializma, ki se je razvil pol letu 1990. Nadzor nad prostorom v tem obdobju prinaša nadzor nad intelektualnimi viri, saj sedaj rast kapitalizma vključuje tudi apropiacijo vedenja. "Strokovnjaki" na polju vedenja so postali podobni vojakom v vojni, saj sami nadzorujejo prostor produkcije vedenja, ga varujejo in branijo, saj s tem ohranjajo

akumulacijo kapitala v lastnih rokah in tako povečujejo marginalnost in dehumanizacijo drugih, izključenih, nevidnih (Mignolo 2005).

Kolonizacija biti ni nič drugega kot produkcija ideje, da nekateri ljudem ne pripada zgodovina, da so utišani v zgodovinskem spominu, v ozadju te ideje opazimo dve razvojni paradigmi – odkritje in izum. Gre za prepričanje o superiornosti določenih ljudi, ki se izrazi tudi v zahodnjaškem prepričanju, da imajo civilizirane družbe znanstvene discipline, kjer producirajo vedenje, medtem ko nerazvite, primitivne družbe ne zmorejo ločevati vedenja od navad, običajev in obredov, torej imajo le kulturo.

Kolonializem se nanaša na rezultat imperialnih delovanj, ki so osnovana na kapitalizmu in “načinih družbenega življenja in organizacije”. Kolonializem je ideologija, ki je vpeljana z kolonialnostjo kot logika dominacije, predstavlja vsiljenje interne zgodovine zahodne politične misli in epistemologije. Kolonializem je razumljen le kot neprijeten derivat, ki pa neizpodbitno vodi do boljšega sveta. Kolonializem temelji na oblikovanju Drugega za zagotavljanje razlage in s tem ponuja fundacijo za neenakost, ki oblikuje družbeno realnost (Fanon 2007). Družbena racionalnost in skozi njen okvir oblikovana družbena realnost je namreč osnovana na enačbi, ki bi jo lahko poimenovali paradoks “superiorno inferiornega”.

Occident ni nikoli predstavljal evropskega Drugega (Azija, Afrika, tro-edini svet, ki izhaja iz krščanske misli o troedinem Bogu), predstavljal je le razliko v enakosti, veljal je za podaljšek Evrope, ne pa njeno drugost. Occidentalizem je krovni geopolitični imaginarij modernega/kolonialnega sveta in obenem mogočno producent podrejanja (subalternizing) znanj in vzpostavljanja globalnega epistemološkega standarda (Quijano in Wallerstein 1992). Medtem ko se je kolonialna dominacija vzpostavljala, se je predstavila kulturna kompleksnost, poimenovana racionalnost in bila vzpostavljena kot univerzalna paradigma znanja in hierarhičnih odnos med “racionalnim človeštvom” in ostalim svetom (Quijano in Wallerstein 1992, 440). Namen države je bila reprodukcija identitet, ki jih je oblika ekonomske produkcije potrebovala za lastno delovanje (Balibar 2007), sedaj pa so okvirji ekonomske produkcije prerasli okvir nacionalne države in vzpostavili lasten sistem nadzora in družbene reprodukcije identitet.

## 1.2 Dekolonialna teorija in odnos do produkcije vedenja

Konceptualizacija raziskovalnega programa modernost/kolonialnost nam ponuja okvir raziskovanja v nalogi, saj presega evropocentrični imaginarij (kapitalistične) produkcije vednosti (Escobar 2007, 7). Dekolonialna teorija se je razvila kot kritika postkolonializma v jugovzhodni Aziji, kjer so po dekolonizaciji znanstveniki dobili možnost delovanja iz lastnega okolja in tako začeli preizpraševati univerzalnost znanstvenih konceptov, a ker so še vedno delovali znotraj tega diskurza, se dekolonialna teorija ponuja kot preseganje postkolonializma z delovanjem iz drugačnih miselnih okvirjev, ki ne sledijo "akademski uokvirjenosti". Geopolitika epistemologije predstavlja neenako distribucijo vedenja.

Osnova kolonializma je moderna nacionalna država, ki je locirana v sferi nadzora avtoritete, obenem pa njena vzpostavitev postane nova, osrednja avtoriteta modernega/kolonialnega sveta. Mignolo (2000) kot glavni koncept dekolonialne teorije v Latinski Ameriki predstavi occidentalizem<sup>1</sup>. Occidentalizem ni bil (in seveda tudi ni) le "diskurzivno polje", ampak je še vedno predvsem točka iz katere je bil svet klasificiran in uvrščen, vedenje namreč ni nekaj, kar bi bilo proizvedeno v "ne-prostoru", vedno je geozgodovinsko in politično lociran v epistemski kolonialni razliki – evrocentризmu (Mignolo 2005). Dekolonialna teorija izhaja iz projektov dekolonizacije vedenja in biti, je poskus novega pisanja zgodovine, ki bi temeljil na drugi (an-other) logiki, drugem (an-other) jeziku in drugem (an-other) mišljenju (Quijano 1999). Dekolonialna teorija poudarja, da je vsakršna prevladujoča paradigma ali abstraktna univerzalnost še vedno znotraj imperialnega diskurza. Dekolonialna opcija predstavlja idejo drugačnega načina razmišljanja, sestavljajo jo nelinearen in kronološki, temveč tudi prostorski epistemološki rez, zahteva po vpeljavi mejne epistemologije oziroma epistemološke neposlušnosti. Stremi k nekapitalistični politični ekonomiji in predvideva plurinacionalni koncept države, predvsem pa se bori proti konceptualizaciji sveta z uporabo rangiranja glede na ekonomski razvoj, ki je predhodno iz ničelne točke evropocentrizma.

Delinking pomeni delo na robu, na meji med hegemonskimi in dominantnimi oblikami znanja, ekonomskimi praksami in političnimi zahtevami ter vsakdanjikom utišanih in

---

<sup>1</sup> Occidentalizem bi lahko prevajali kot zahodnjaštvo, a sem se zaradi ohranjanja stika z tujo literaturo odločila, da koncepta ne slovenim.

izključenih iz tega sistema, ki pa mu morajo še vedno služiti in znotraj njega delovati. Delinking tako predstavlja uporabo sistema za drugačno delovanje, razumevanje meja kot prostorov mnogoterih sočasnosti in možnosti, prelomov iz katerih je možna gradnja novega. Dekolonialno mišljenje želi presekat nujnost disciplinarnega mišljenja, gre za možnosti, ki nam odpirajo imaginarije in trdijo, da obstajajo tudi drugačne epistemologije, ne le grško-rimska. Gre za silo, ki prežema vse discipline, seveda pa tudi razum vodilnih globalnih bojev, ne samo protikapitalističnih, temveč vseh, ki se borijo za oblikovanje drugačnega sveta, sveta, ki mu ne bi več vladala kolonialna matrica moči (Quijano 1999). Predstavlja zasledovanje koncepta "Buen vivir"<sup>2</sup>, ki ne sledi kapitalistični zahtevi po nenehni rasti in napredku, temveč poskuša vzpostaviti dobro življenje za vse oblike življenja na Zemlji. Dekolonizacija je le ena izmed mnogih opcij, gre za epistemološko rekonstrukcijo (Mignolo 2005). Dekolonialne možnosti delovanja izvajajo staroselska gibanja in družbena gibanja, predstavljajo delovanje v smeri preseganja dualizma in kategorizacije, predvsem pa objektivizacije Drugega, uporabljanje načela praxis in poudarjanja prostora mišljenja (sem kjer mislim).

Kolonialna razlika je privilegiran epistemološki in politični prostor, znotraj katerega večina evropskih teoretikov ni zaznala vpliva kolonialne razlike in podrejenosti vedenja in kulture, ki jo kolonialna razlika vsebuje. Raziskovanje iz pozicije modernega kolonialnega svetovnega sistema v ospredje postavi (napravi vidne) notranje konflikte in tiste, ki se dogajajo na zunanjih mejah modernega kolonialnega sveta, torej konflikte z drugimi kulturami in svetovnimi nazori. Moderni kolonialni sistem predstavlja skupek procesov in družbenih formacij, ki usmerjajo moderni kolonializem in kolonialne modernosti; čeprav je njegova struktura heterogena, še vseeno pretvarja glavne odnose moči v sistem. Kolonialnost moči (Quijano 1999) je globalni hegemonski model moči, ki deluje že od odkritja Amerik, razlaga rasno delitev in delitev dela, vrednotenje prostorov in ljudi glede na potrebe kapitala, razlaga pa je vedno oblikovana tako, da upravičuje benefite evropejcev, ki iz tega modela moči izhajajo. Kolonialna razlika in globalna kolonialnost (Mignolo 2000) se nanaša na vedenje in kulturne dimenzije procesov podrejanja, ki jih ustvarja kolonialnost moči, kolonialna razlika pa prikazuje vztrajne kulturne razlike znotraj globalnih struktur moči. Kolonialnost biti je ontološka dimenzija kolonialnosti, ki se pojavi

---

<sup>2</sup> dobro življenje

na obeh straneh kolonialnega odnosa. Govorimo o ontološkem presežku, ki se pojavi kadar posamezniki vsilijo svoj potencial in kulturni vpliv lastnih diskurzov na katere se zatirani lahko odzove le z podrejanjem. Takšne perspektive pripomorejo k možnosti novega premišljanja, kritičnega o omejenosti sistema modernega sveta, s predstavitvijo zgodb iz meja tega diskurzivnega polja, ki vlada v predstavi delovanja našega sveta. Gre za poskus širitve epistemoloških dimenzij, tistih, ki so na meji diskurza modernega kolonialnega sveta in iz nje izhajajo.

## **2 NEENAKOST**

Vse Resnice so mnenja, njihov status v družbi je določen z družbeno močjo, ki jim je podeljena glede na zgodovinski kontekst, v katerem se nahajajo (Feyerabend 1999). V kolikor bi bile inteligence res neenake, torej bi obstajali ljudje, ki ne bi imeli zmožnosti lastne refleksije, bi umanjala potreba po zakonih, vladah, političnih ureditvah in učiteljih, saj bi bili neumni ljudje popolnoma podrejeni pametnim ljudem in zaradi pomanjkanja zmožnosti lastnega mišljenja ne bi svojega statusa nikoli preizpraševali. Neenakost si želi najti naravno fundacijo lastnega obstoja, a je ne najde, saj ne obstaja naravni razlog za dominacijo. Okoliščine in navade so tiste, ki delijo ljudi in ustvarjajo hierarhije, torej ustvarjajo avtoriteto in vsilijo podložnost – ravno zato, ker smo enaki po naravi, moramo biti različni v okoliščinah. Družba lahko obstaja le z ustvarjanjem razlik.

### **2.1 Epistemološka neenakost**

Kakšna je vloga in kakšen je pomen učenja v družbi? Izobraževanje je eden izmed najmočnejših ideoloških aparatov države, predstavlja najzgodnejšo in najdlje trajajočo socializacijo. Šole so strukturirani in upravljani modeli, ki karakterizirajo lastno ideologijo kulture. Edukacija kot izvajanje dominacije spodbuja lahkovernost študentov z ideološkim namenom indoktrinacije v svet opresije. Koncept kopičenja mistificira realnost, ustvarja smiselnost strukture z uporabo mitov in ritualov, se upira dialogu in zavira kreativnost. Krepi fatalistično percepcijo situacije. Današnji šolski sistem izvaja trojno funkcijo, ki se po moči lahko primerja z močjo, ki so jo v zgodovini imele cerkvene institucije. Hkrati je zbirka vseh družbenih mitov, institucionalizacija nasprotij teh mitov in center rituala, ki

reproducira in zastira razlike med mitom in realnostjo. Šolski sistem, še posebej tisti v univerzah, nudi zadostno možnosti za kritiko tega mita in upor proti njegovi institucionalni preverznosti. Ritual, ki zahteva strpnost do fundamentalnih nasprotij med mitom in institucijo, še vedno ni predmet preizpraševanja, ideološke kritike ali družbene akcije, ki bi lahko prinesla spremene v družbenem redu. Le razočaranje nad tem ritualom in odtujenost od osrednjega družbenega rituala in reforma tega rituala lahko prinese radikalne spremembe (Illich 1976).

Simbolno nasilje je moč vsiljevanja pomenov in njihovo potrjevanje (legitimiranje). Pedagoška akcija je simbolno nasilje, če ji uspe vsiljevati kakršnokoli kulturno arbitrarnost. Tako pedagoška akcija obnavlja prevladujočo kulturo in prispeva k obnavljanju in ohranjanju obstoječih struktur moči. Pedagoška akcija za svoje delovanje predpostavlja pedagoško avtoriteto in relativno avtonomnost tistega, ki jo izvaja. Termin simbolnega nasilja očitno prekinja s predstavami in pojmovanji o spontanosti pedagoške akcije in opozarja na monopol šolskega sistema, da potrjuje simbolno nasilje, podobno kot država legitimira fizično (Bourdieu in Passeron 1994).

Simbolno nasilje je oblika socialnega nasilja, ki se oddaljuje od avtoritarnega načina vsiljevanja in se odpoveduje najbolj grobim tehnikam prisile kot rezultat tehničnega napredka in ekonomske rasti. Uspeh pedagoške akcije je odvisen od stopnje, do katere jo prejemniki prepoznavajo in od stopnje, do katere obvladuje kulturne kode, ki se uporabljajo v pedagoški komunikaciji. Je funkcija sistema relacij med kulturno arbitrarnostjo, ki jo vsiljuje, dominantno kulturno arbitrarnostjo v tej družbeni formaciji in kulturno arbitrarnostjo, vsiljeno v prejšnji fazi vzgoje (upbringing) znotraj skupine. Legitimiranje kulturne arbitrarnosti, ki jo vsiljujejo, poteka znotraj meja, kaj se prenaša, komu, in kdo je za to pristojen (Rutar in Rutar 1997). Namesto simbolnega nasilja, opredeljenega tako, da en razred drugemu vsiljuje informacije z edukacijo kot medijem, tako dominantna pedagoška akcija ne vsiljuje toliko informacij, ki konstituirajo prevladujočo kulturo, kot vsiljuje verjetje v legitimnost prevladujoče kulture. »Eden od učinkov obveznega šolanja je, da mu je uspelo zagotoviti prepoznavo tako po prevladujočem razredu legitimirane vednosti kot samega načina kako vedeti in je ob tem razvrednotilo druge oblike vednosti« (Rutar in Rutar 1997).

Kolonialnost moči je temnejša stran modernosti in globalna razširitev imperialnega kapitalizma. Kolonializem predstavlja neenakost odnosov - superiornost lastnega nad Drugim. Kolonialnost moči in zgodovinsko strukturalna odvisnost, oba pojma prikazujeta hegemonijo evrocentrizma kot epistemološke perspektive. Quijano (1999) se ukvarja z preučevanjem epistemološke krize, ki jo locira v epistemološkem principu delitve vedočega subjekta od znanega objekta. Pri tej delitvi se zatre intersubjektivna dimenzija znotraj produkcije vedenja, saj je poudarek na individualnem karakterju vedočega subjekta. Quijano poveže delitev objekta in subjekta z ekonomskim odnosom subjekta in njegove privatne lastnine. Vzpostavitev korelacije med subjektom in objektom je omejila imaginarij tako, da je ideja, da je vedoč subjekt lahko kdorkoli izven določene matrice subjektov vednosti, ki jo je vzpostavila racionalnost, predstavnica moderne epistemologije, postala nezamisljiva (Ranciere 1998). Staroselstvo je kategorija, katero so morali izumiti za manifestacijo nacionalne ideologije v rokah in miselnih okvirjih kreolov, znotraj katere staroselci niso imeli nikakršne vloge ali pravice biti slišani. Epistemska razlika se odraža v tem, da staroselski vodja mora poznati Kanta (Kant 1993) in "univerzalno" zahodno zgodovino, medtem ko strokovnjak iz zahoda ne potrebuje znanja, ki prihaja iz koloniziranih območij, zadostuje poznavanje diskurza o koloniziranih območjih. Staroselci, ki se nočejo podrediti zahodnim standardom vedenja morajo presekati razumevanje vedenja, ki je razumljeno kot edini način, s katerim lahko opišemo in spoznamo svetovno zgodovino. Delinking je zavedanje, da je drugačen način mišljenja, izstop iz "univerzalne" naracije zgodovine in "univerzalne" konceptualizacije sveta ne le možen, temveč nujen (Mignolo 2005).

Imperialne in kolonialne lokalne zgodovine so pogoji mejnega mišljenja. Raznolikost znotraj moderne epistemologije, torej raznolikost v politični teoriji, raznolikost mnenj v politični ekonomiji, raznolikost filozofskih pogledov in šol ne predstavlja mejnega mišljenja, saj še vedno izvira iz istega osnovnega diskurza modernosti.

## **2.2 Razlaga kot temelj neenakosti**

Razlaga je glavna vez znotraj družbenega reda, gre za glavni dejavnik utemeljevanja rangiranja družbenih delov. Gre za krožno utemeljevanje, za potrebe rangiranja je potrebna

razlaga, utemeljevanje, saj neenakost sama nima razloga za obstoj. Razlaga je oblika lenobe, je najlažji način za vpeljavo in ohranjanje neenakosti. Matrica razlage, ki je najlažje vpeljana, je vrednotenje dobro - slabo in prej - kasneje. Gre za najbolj osnovno logično razmerje, ki razloži in utemelji hierarhijo (Freire 1993) Napredek je nov diskurzivni koncept za poimenovanje neenakosti, gre za pedagoško fikcijo, ki je vgrajena v fikcijo družbe kot celote<sup>3</sup>. Bistvo pedagoške fikcije je reprezentacija neenakosti kot zaostalosti posameznikovega razvoja, kot inferiornost, ki je posledica zamude, torej je razumljena kot nekaj, kar mora posameznik premestiti, dohiteti, razviti. Takšno razumevanje neenakega razvoja uporabljamo tudi v geopolitiki. Geopolitično neenakost razvoja predstavlja koncept tretjega sveta, saj tretjemu svetu namenjamo le določene konceptualne okvirje, ki so mu popolnoma tuji in nad njim izvajamo dominacijo z razlago, pod pretvezo nujnosti hitrejšega razvoja (Mignolo 2005). Sami zatiramo tretji svet tako, da podaljšujemo in ohranjamo njihovo odvisnost in jih s postavljanjem pogojev za doseg višje stopnje razvoja in hitrejšega napredka nenehno izkoriščamo. Razlago torej uporabljamo za objektivizacijo, ki upravičuje izkoriščanje. Vse skupaj je opravljeno pod pretvezo nujnosti vodenja zaradi lastne nesposobnosti objektiviziranih, nenehnega capljanja za učiteljem, brez možnosti doseganja njegovega statusa (Ranciere 1991). Stoletje napredka je tisto, v katerem so učitelji najbolj cenjeni, saj je masovno šolanje gonilo diskurza napredka znotraj pedagogizirane družbe. Gre za absolutno prevlado institucionalizirane neenakosti, ki služi kot vzor racionalizacije delovanja institucij. Glavna moč napredka je tako ignoranca, zvesto sledenje in izpolnjevanje nalog do zastavljenega cilja, brez kakršne koli lastne refleksije. Zakaj bi ljudem pustili, da se izobražujejo sami, če pa lahko popolnoma preprosto ohranjamo status quo tako, da se jim ponudi brezplačna institucionalizirana izobrazba, ki vpeljuje in ohranja red v vseh porah družbenega življenja? Metoda institucionalnega preverjanja uspešnosti učencev so izpiti, kjer gre za kvantitativno merjenje inteligence, čeprav se inteligence ne da izmeriti.

Teorija razlage trdi, da je razumevanje lahko doseženo le skozi razlago, s tem ustvarja logiko nujnosti vloge učitelja, ki bdi nad primerno razlago in ustvarja distanco med

---

<sup>3</sup> Francija, maj 1968 – če bodo institucije ponudile možnost izobrazbe na celotni družbeni ravni, se bo družba razvijala in napredovala hitreje in tako se bodo zmanjšale družbene neenakosti, vendar temu ni tako, saj institucije lahko delujejo le, če so utemeljene na neenakosti.



učencem in učiteljem. Vzpostavlja nenehen krog odvisnosti, kjer lahko le učitelj odloči, kdaj je razlaga sama zadostno razložena. Pedagogika je tako utemeljena na ustvarjanju distance med učiteljem, ki je nosilec vednosti in učencem, kateremu je vednost lahko posredovana le z razlago, ki naj bi omogočala pot do razumevanja (Ranciere 1991). Učiteljeva razlaga tako ustreza ohranjanju družbenega reda, saj ponuja strukturo na kateri je ustvarjena podoba koncepcije sveta. Razlaga je namreč mitizirana nujnost izobraževanja, saj ponuja podlago na kateri se ljudi kategorizira v subjekte in objekte, torej na inteligentne oziroma nosilce vednosti in na nevedne. Struktura, ki jo takšen mit ponuja, ustreza znanstveni paradigmi, ki svet razlaga z dualizmom oziroma kategorizacijo. Posebno moč razlagatelja opazimo v dvojni gesti, saj je najprej on tisti, ki določa absolutno znanje oziroma je nosilec le tega, torej se proces učenja prične le z njegovim delovanjem, obenem pa je on tisti, ki ostalo znanje prekrije z tančico skrivnosti, nad katero ima absolutni nadzor, sam določa, kdaj je učenec zadostil njegovim zahtevam po razumevanju in tako sam nadzira količino in vsebino podanega znanja (Ranciere 1991). Razumevanje je slogan razsvetljenstva, razumevanje postane delitelj med zdravim razumom in znanostjo. Tako ljudje postanejo podrejeni razumevanju, razvijejo strah pred inteligenco in nerazumevanjem, saj se razvije delitev med nosilci vednosti oziroma znanstveniki in običajnimi ljudmi. Ta delitev povzroči tudi delitev v razumevanju koncepta inteligence, pojavi se prepričanje, da obstaja višja inteligenca in manjvredna inteligenca. Prvo predstavljajo nosilci vednosti in drugo nešolani ljudje.

Razumevanje je možno le z uporabo razlage, tako se ustvari podoba nujnosti razlagalne koncepcije sveta, ustvari se podoba sveta kot nekaj tujega, kar je možno razumeti le z znanjem, ki pa nam mora biti razloženo. Razlaga tako postane glavni mit izobraževanja, deluje na principu delitve, ki ustreza razredni delitvi v kapitalizmu. Krog nevednosti je utemeljen v družbenem redu, učitelj učenca "zapre" v ta krog z lastnim nadzorom nad učenjem, nad podano razlago in učencu preprečuje lastno spoznanje, saj sam določa kdaj je učenec razumel zadostno količino podane razlage in z tem zadostil učiteljevim kriterijem, tako da ga le ta lahko postavi pred nova, prej zakrita dejstva o svetu.

Memorizacija kot osnova pedagoškega procesa ločuje ponavljanje od inteligence in domišljije in ustvarja hierarhijo med različnimi sestavinami vedenja. Gre za uporabo

principa deli in vladaj in vrednotenje sveta na podlagi ponavljanja obstoječih odnosov moči, razmerja, ki so osnovana na danih, naturaliziranih znanstvenih dejstvih. Hierarhija je osnovana na konceptualizaciji, ki je osnovana na negacijah in razlikah, torej poudarkih neenakosti. Nespremenljivost znanstvenih dejstev ovrže Feyerabend (1999) v svoji knjigi Proti metodi, kjer predstavi genealogijo znanosti kot spreminjanje paradigem, kjer se le te uveljavljajo oziroma postanejo prevladujoče le kadar jim družbeni kontekst omogoči totalizacijo, ne glede na to, ali so popolnoma nasprotujoče prejšnji znanstveni Resnici.

### **2.3 Antidialogika in metoda kopičenja**

Metoda kopičenja vpliva na subjektivizacijo. Naracija poučevanja iz učenca oblikuje objekt in postavlja učitelja na mesto subjekta. Realnost je predstavljena kot statična, predvidljiva, nepremična, za njen opis uporabljamo besede, ki so izpraznjene svoje konkretnosti, so plitke in odtujene. Besede ostanejo brez svoje transformativne moči, postanejo le skupek navodil, mehanične memorizacije, ki odseva kapitalistični razvoj mehničnega napredka. Metoda kopičenja posnema kapitalistično mentaliteto presežne vrednosti, ki za svoje delovanje potrebuje alienacijo, torej tudi učitelj potrebuje odtujene učence. Učitelj projektira svoje znanje na učence z absolutno ignoranco, s tem pa zanika izobraževanje in vedenje kot procesa preizpraševanja. Učitelj se predstavlja v odnosu s svojimi učenci kot nujno nasprotje, nujni Drugi, njihovo ignoranco potrebuje za upravičevanje svoje lastne pozicije (Freire 1993). V tem odnosu so namreč študenti odtujeni kot sužnji, svojo ignoranco sprejmejo kot nujno pozicijo za upravičevanje učiteljevega obstoja. Metodi kopičenja umanjka kritično razumevanje realnosti, sama deluje z namenom, da ljudi odtuji, avtomatizira, zanika njihovo ontološko zmožnost doseganja humanizacije.

Metoda kopičenja, njeni odnosi in prakse zrcalijo celoto opresivne družbe. Določajo kdo je udeležen v dejanju, kdo ima pravico delovati oziroma izvrševati moč, kdo je v poziciji pasivnosti in v vlogi oponašanja, kdo lahko svobodno zamišlja in izvršuje lastne namere. Kopičenje ohranja status quo, saj zanika kreativnost, ne postavlja kritike, ne dovoljuje (drugačnega) lastnega razmišljanja (Freire 1993). Opresorja zanima način spreminjanja zavesti zatiranih, a le v kolikor to spreminjanje ne vpliva na spreminjanje situacije, ki ohranja zatiranje. Metoda kopičenja zagotavlja dosego tega cilja, spodbuja paternalističen aparat družbenega delovanja. Zatirani niso nikoli bili zunaj družbe, vedno so izključeni

znotraj strukture, ki za svoje delovanje potrebuje neenakost in kategorizacijo, zatirane predstavlja kot "bitja za druge" in z njihovim obstojem nenehno ustrahuje celotno družbo. Obstaja razlika med ljudmi in državljani (Isin 2002), državljani sprejmejo družbeno neenakost v zameno za družbeno varnost.

Namen te metode je prilagajanje, socializacija ljudi v "ustvarjen", strukturiran svet. Gre za iskanje najboljšega kalupa za masovno socializacijo, ki bi najlažje in najbolj učinkovito ohranjala status quo. Vsi elementi sodobne edukacije, verbalne lekcije, bralne zahteve, metode ocenjevanja, distanca v odnosu med učencem in učiteljem, služijo odpravljanju lastnega razmišljanja. Učenec je tako razumljen kot objekt, ustreza mehničnemu pogledu na svet, kjer je glavno vodilo "imeti, ne biti", torej posedovanje objektov (Freire 1993). Metoda kopičenja ustvarja nadzor nad mišljenjem in delovanjem. Edukacijski projekt seveda mora hoditi z roko v roki z ekonomskim načinom produkcije, saj le tako ustvarja ustrezno socializacijo za strukturo, ki jo kapitalizem potrebuje za nemoteno delovanje.

### **3 JEZIK**

#### **3.1 Struktura**

Človek se od živali razlikuje zaradi sposobnosti govora, vso človekovo raziskovanje, trud je usmerjeno proti razumevanju govornice druge osebe, razumevanje te govornice in možnosti odgovora, torej udeležba v družbeni interakciji (Freire 1993). Jezik je edina stvar, ki se jo je otrok sposoben naučiti sam, brez vloge učitelja. Dokaz za to so vsi ljudje, ki so osvojili materni jezik. Učenje jezika poteka z uporabo lastne inteligence, postopki poslušanja in ponavljanja, posnemanja, delanja napak in popravljanja napak. Napredek ni metodiziran in merjen, otrok sam odkriva zakonitosti jezika in s tem določa lastno metodologijo jezika.

Materialnost jezika nasprotuje kakršni koli družbeni delitvi, saj je vsakršno govorno dejanje razumljeno in izvedeno na enak način, pri vseh ljudeh. Družbe klasificiramo glede na uporabo zapisa jezika. Na tej podlagi se izvede kategorizacija družb, katerim umanjka to "merilo" in se jih označi za manj razvite, skoraj nečloveške (Gellner 1965). Večina teorij o vednosti je še vedno skupek družbenih vlog. Pisanje namreč zahteva versko, ritualno,

legalno in administrativno signifikacijo, saj ima avtoriteto, ki jo podeljuje pismenim ljudem. Gre za to, da ima pisana beseda moralno avtoriteto, saj je osnovana na notranjih dogovorih, obenem pa temelji na materialni strukturi jezikovnih pravil (Gellner 1965).

Hierarhijo kot družbeno iznajdbo lahko razložimo tudi z tem, da so jeziki v svojem bistvu univerzalni, vsi predstavljajo enako delovanje, njihov namen je ustvarjanje pogojev za komunikacijo. Človek misli, ker obstaja, ne pa zato, ker pozna jezik, torej jezik ni predpogoj misli. Jeziki so arbitrarni, gre za fragmentacijo totalnosti Resnice, ki ni nikoli povedana. Razum ni zagotovljen znotraj jezikovnih zakonitosti. Le lenoba in strah pred »napačnostjo« sta tisti dve značilnosti, ki ustvarjata prepričanost, da je jezik popoln in, da je Resnica znotraj njega. Edini način posredovanja misli je, da jo oblikujemo v jeziku in tako zmoremo izraziti, uporabiti moramo torej arbitrarno določene signifikatorje. Razumevanje ni odvisno od upoštevanja in »striktne« uporabe jezika, temveč od zmožnosti razumevanja sogovorca ter njegove formacije misli v jeziku. Misel je prevedena od ene osebe k drugi, gre za voljo do sporazumevanja, voljo do ugotavljanja kaj druga oseba misli, ne obstaja namreč univerzalni slovar, ki bi določal enopomenskost uporabljenih besed, gre za voljo, ki ugotavlja drugo voljo.

*»Mislim in želim skomunicirati svoje misli; ob tem moja inteligenca takoj umetniško uporabi katerekoli znake, jih poveže, poveže v celoto, jih analizira. Izraz, slika, materialno dejstvo se odslej pojavi kot predstava te moje misli, torej nematerialnega dejstva. S priklicem te predstave se bom spomnil svoje misli, obenem pa bom vsakič, ko bom videl materialno predstavo te misli, pomislil na to misel. In nato se bom nekoč znašel v dialogu z drugim človekom. V njegovi prisotnosti bom ponovil svoje geste in svoje besede in če mu bo všeč, se bo potrudil, da me razume...« (Ranciere 1991, 63).*

### **3.2 Funkcija**

Jezik ponuja misli sredstvo za osmišljanje sveta s svojimi koncepti in kategorijami. Odnosi moči med koncepti so predstavljeni v diskurzu, ki je spremenljiv proces s katerim družbena realnost prične obstajati (Escobar 2007).

Glavna značilnost konceptov običajnega življenja v družbah je, da imajo koncepti dvojno vlogo: vključujejo variacije partikularnosti znotraj svoje celovitosti in obenem služijo kot norme. Taksna dualnost vloge jezika, ki sestavlja koncepte ni naključna, gre za odraz družbe, ki je utemeljena na klasifikaciji. Glavno orodje klasifikacije je izključevanje in vključevanje, torej delitev. Tako opazimo, da je humanistična misel kognitivno neustrezna, saj so njeni pogledi na naravo in družbo oblikovani glede na zgodovinski kontekst, pogledi niso jasni, močni ali univerzalni, kadar jih pogledamo skozi časovno prizmo, vedno so odvisni od razmerja moči znotraj določenega družbenega konteksta.

### **3.3 Kontekst**

Spreminjanje geografije vedenja zahteva razumevanje prepletenosti vedenja in subjektivnosti z modernostjo/kolonialnostjo. Imperialna in kolonialna razlika jezikov oblikuje načine znotraj katerih vedenje nastaja in kroži. V takšnem razumevanju pridemo do zaključka, da sta vedenje in subjektivnost dve plati istega kovanca. Jezik, epistemske in subjektne meje so osnove na katerih se gradijo, razvijajo nove oblike razmišljanja, drugačnega razmišljanja, druge (an-other) logike, drugega (an-other) jezika (Quijano 1999). Omejitve epistemologije, ki so vpisane v kategorije in zgodovine posameznih jezikov oblikujejo omejenosti diskurzov, katerih naturalizacijo lahko preizprašujemo le z nenehnimi vprašanji o vprašanih, o možnostih vprašanj, z vprašanji o mejah zamisljivega imaginarija (Ranciere 1999). Le tako lahko odkrivamo meje teh diskurzov in iz te pozicije oblikujemo nove perspektive, ki niso več odvisne od kategoričnega okvirja occidentalnega razmišljanja, ki je posledica modernosti. Beseda in uporaba jezika ne bi smela biti privilegij določenih ljudi, prav tako nihče ne bi smel biti na poziciji predpisovanja besed drugim, v takem primeru namreč govorimo o dehumanizacijski opresiji, proti kateri se lahko borimo le z zahtevo do pravice svobodnega govora. Primer staroselcev v Latinski Ameriki nam ponuja prikaz možnosti delovanja za uveljavljane pravice uporabe lastnega jezika. Staroselske skupnosti se borijo proti uvedbi dvojezičnosti s strani države, ki je zastavljena kot dvojezična predstava enake logike ("univerzalne" zahodne logike), saj zagovarjajo idejo kolaboracije dveh različnih jezikovnih logik. Priznavanje obstoja staroselskih jezikov s strani države se zgodi le pod pogojem, da se staroselski jeziki pokorijo jezikovnemu imaginariju vladajoče elite, torej lahko obstajajo le znotraj meja

vladajočega diskurza, obenem pa so obvezani k učenju imperialnega jezika, medtem ko se eliti ni potrebno naučiti njihovega (Galeano 1997).

#### **4 PRAXIS**

Praxis je refleksija in delovanje, s katerima lahko spremenimo realnost, saj je praxis vir vedenja in produkcije materialnega sveta in družbenih institucij, idej, konceptov. Praxis je sestavljena tako iz akcije kot refleksije, zajema objektivnost in subjektivnost, ki sta v nenehni interakciji. Praxis je refleksija za preseganje dialektičnega imaginarija (Freire 1993). Svobodno delovanje je lahko le tisto, s katerim človek spremeni svoj svet in sebe. Pozitivni pogoj svobode je zavedanje omejitev nujnosti, zavedanje človeških kreativnih zmožnosti. Boj za svobodno družbo ne more potekati, če se znotraj tega boja ne ustvari večja stopnja posameznikove svobode” (Petrović 1965, 274-276).

Praxis je filozofska podlaga, na kateri v nalogi gradimo predstavo drugačnega razumevanja poučevanja, predvsem pridobivanja vedenja. Razumevanje objekta ni preddoločeno, gre za skupno raziskovanje objekta, njegovega konteksta in delovanja. Ni totalitarnosti konceptov, gre za nenehno kritično premišljevanje obstoja. Avtentično mišljenje je mišljenje, ki razume, da je realnost konstrukt in da, jo je možno z delovanjem spremeniti. Misel ima svoj pomen le, če je proizvedena znotraj delovanja.

Praxis ni univerzalna ali preprosta filozofska rešitev problematike razlaganja sveta. Zaradi svoje dvojne sestave lahko rezultira v dveh slepih ulicah – v kolikor se posamezniki iz množice zatiranih osredotočijo na teorijo in s tem delovanje podredijo teoriji, postanejo sodniki delovanja in ustvarijo hierarhijo v delovanju in zaidejo v sektaštvo. Postanejo revolucionarna avantgarda in s slepim sledenjem teoriji izgubijo stik z delovanjem znotraj skupnosti in tako objektivizirajo družbo. Praxis zaide v drugo slepo ulico kadar zatiralci prepoznajo družbeno delovanje zatiranih, in ga tako lahko nevtralizirajo z podeljevanjem omejenih in predvsem individualnih pomoči, ki prejemnike teh pomoči (začasno) odvrnejo od nadaljnega delovanja, saj pomoči prekinejo odnos objektivizacije in začasno ponudijo občutek subjekta pri prejemnikih.

#### **4.1 Enakost**

Poglavje je osnovano na mnenju, da so inteligence enake. Resnica ne obstaja, torej lahko zagovarjamo le mnenja in ne trditev. Enakost inteligenc temelji na metodi možnosti, ki je utemeljena na enakosti volje vseh ljudi, saj imamo vsi enako voljo, da se konstituiramo v družbeno interakcijo, torej, da se naučimo maternega jezika in lahko postanemo del družbe. Razlike med inteligencami ljudi se pojavijo zaradi različnih načinov uporabe inteligence. Pozornost, ki jo producira volja, je nematerialna, njeni učinki pa so materialni. Jacotot (Ranciere 1991) predstavi metodo samoučenja, kjer učenci razvijajo svojo inteligenco z samoodkrivanjem, enakim, kot je uporabljeno pri učenju jezika. Gre za delovanje poskušanja in eksprimetiranja, ustvarjanja lastnih miselnih povezav in ustvarjanja neodvisnih struktur, ki so osnovane na lastni konceptualizaciji, opazovanje, ponavljanje, potrjevanje.... gre za razvijanje sposobnosti izražanja lastnih misli z uporabo besed drugih.

Razvoj inteligence je najbolj opazen pri otroku, ki se uči jezika. Gre za lastno učenje, brez razlage, otrok z ponavljanjem sam sestavlja svoj imaginarij strukture jezika in njegove uporabe. Potreba po zmožnosti komuniciranja ga žene naprej. Neenakost intelektualne predstave bi najlažje razložili z različno »zahtevnimi« voljami, z različno močjo, ki jo ljudje pripisujemo volji, ki je odgovorna za usmerjanje naše pozornosti. Inteligenca je pozornost in raziskovanje, ne le kombinacija idej (Ranciere 1991). Učenec namreč pozna svoj jezik, ima orodja, ki jih po potrebi lahko razvija. Vse kar je za ta razvoj potrebno, je njegova refleksija o svojih sposobnostih in o načinu, kako je te sposobnosti razvil.

Primarna greha uma sta odsotnost in distrakcija, ki sta posledica lenobe pri uporabi lastne volje. Pomanjkanje volje je tisto, kar omejuje našo inteligenco, ki se brez delovanja lastne volje podredi inteligenci drugega. Razumni človek je tisti, ki se zaveda lastne moči in se o njej in volji, ki upravlja z to močjo, ne slepi. Racionalnosti, zavest in samospoštovanje človeka kot razumnega bitje se nahaja v delovanju volje, da ohranja gibanje inteligence. Definicija inteligence je delovanje volje posameznika (Ranciere 1991). Vsaka oseba, ki deluje, pove, kaj počne in v dialogu z drugimi producira sredstva za preverjanje resničnosti svojih dejanj ter (raz)gradnje družbenega reda znotraj katerega deluje in ima v njem konstitutivno vlogo v dialogu z drugimi.

Metoda univerzalnega učenja tako ponuja nastavke lastne emancipacije, poudarja se delovanje individuuma, medtem ko metoda problemskega razmišljanja sledi enakim ciljem, a osnovana na ravni delovanja v družbi. Preplet metod torej naslavlja vse ravni človeškega delovanja, lastnega in družbenega. Poglavlje tako poskuša prikazati multitudo emancipatornega delovanja, tako na ravni samozavedanja kot v odnosu ljudi do sveta (Negri 1999).

#### **4.2 Metode**

Univerzalno učenje je metoda, ki ne potrebuje posebnih znanj, pripomočkov, ponuja pa povečanje inteligenčnega potenciala. Univerzalno učenje je metoda, ki jo uporabljamo vsi, kadar nam ni na voljo nekdo, ki bi nam stvari razložil. Univerzalno učenje temelji na tem, da se nekaj naučimo, naučeno primerjamo z vsem, kar že poznamo z uporabo principa enakosti. Tudi Freirova (Freire 1993) metoda osvobajanja zasleduje cilj enakosti, glavna značilnost je edukacija za prepoznavanje, vzpostavljanje in sledenje nameram, zavestno akcijo posameznika znotraj in z družbo.

Vsak namreč lahko doseže vse, kar si želi, v kolikor sledi svoji volji. Razumevanje sveta je odvisno od lastne volje do izražanja svojih opazovanj, svojih misli in povezav, ki se mu porodijo ob učenju oziroma spoznavanju novih stvari. Samoučenje poteka s pomočjo odkrivanja lastne inteligence in svoje pozicije v družbi, predvsem refleksije konteksta, znotraj katerega se nahaja (Rancier 1991).

Metoda univerzalnega učenja ima samo eno pravilo: vse je v vsem, kar pomeni, da so učenci samo z besedami, mislimi in povedmi uporabljenimi v knjigi, morali opisati vso svojo realnost. Knjiga (katerakoli) namreč predstavlja totalnost, center, v katerem lahko posameznik osnuje vse novosti, ki se jih nauči (Ranciere 1991). Knjiga predstavlja krog v katerem pride do razumevanja vsake izmed novih stvari, povezav med njimi, lastnega razumevanja in nadaljnje uporabe naučenega. Pravilo se uporablja tudi pri utemeljevanju novega v že poznanem, temelji na navezavi novega spoznanja na vso že obstoječo vednost. Učenje poteka z primerjanjem dveh stvari, nove in že poznane. Metoda ne ponuja nadzora nad pridobljenim znanjem, knjiga namreč učencu omogoča lastno spoznavno pot,



zagotavlja svobodno delovanje in izvajanje lastne svobode. Edina lastnost, ki jo nevedni učitelj potrebuje za »poučevanje« učenca je njegova volja in zmožnost razumevanja delovanja volje, tudi metoda osvobajanja ponuja razrešitev protislovja med učencem in učiteljem. Metoda preizpraševanja problemov (problem posing) spodbuja zavestno namero delovanja v svetu, predvsem zavest o zavedni zavesti, je refleksija o odnosu s svetom. Gre za odnose dialogike<sup>4</sup>, kjer je delovanje utemeljeno na odnosih spoznanja in ne prenosa informacij, obenem tak način delovanja reši odnos alienacije in distance med učiteljem in učenci, saj deluje na predpostavki, da razumni akterji sodelujejo pri zaznavanju istega zaznavnega objekta (Freire 1993). Vloga metode je ustvarjanje pogojev, kjer se vedenje na ravni doxe<sup>5</sup> nadomesti z vedenjem, ki je na ravni logosa. Gre za nenehno razkrivanje realnosti, spodbujeno z pojavom delovanja lastne zavesti in kritične intervencije.

Metodi sestojita iz preprostih štirih vprašanj: Kaj vidiš? Kaj meniš o tem? Kaj lahko iz tega razvozlaš, razumeš? Kako lahko iz tega napreduješ? Metodi predstavljata krog, ki preprečuje največjo učenčevo prevaro – nezmožnost, prepričanje o lastni nesposobnosti – ne zmorem, ne znam, ne razumem. Nesposobnost je presežena z preprostim vprašanjem: “Kaj misliš o tem?”. Učenec tako začne tvoriti stavke in razmišljanja o stvari in ker pristop predpostavlja enakost inteligenc, učencu ni sojeno glede pravilnosti ali napačnosti, saj le-ta ne obstaja (Freire 1993, Ranciere 1991). Pedagoška emancipacija raziskovanih metod je utemeljena na potovanju v krogu, kjer se vse nanaša na vse, miselne povezave se ustvarjajo s pomočjo inteligence, okusa in kreativnosti in domišljije, v nasprotju z pedagoško metodo razlage, ki spodbuja memorizacijo odtujenih faktov brez ponotranjenja vsebine le teh in kontekstualizacije njihovega nastanka. Metodi predstavljata emancipatorni potencial, saj ne temeljita na nadzoru količine memoriziranega znanja ampak na metodi pridobivanja vedenja. Emancipatorno navodilo ne pozna kompromisov, preprosto zahteva, da je subjekt zaveden lastne moči in delovanja, ki izhaja iz izvajanja te moči. Univerzalno učenje in problemsko razmišljanje tako človeka opolnomočita z zavedanjem o lastnih sposobnostih (Ranciere 1991). Gre za nov odnos moči, ki ni več enostransko dominanten s pozicije učitelja. Posameznik tako začne razvijati zavedanje o lastni moči in sposobnosti upravljanja z njo kar rezultira v uporabi svoje volje.

---

<sup>4</sup> ne smemo je zamenjati z dialektiko (op.a.)

<sup>5</sup> Doxa je mnenje, medtem ko je logos osnovan na logiki.

Metoda temelji na zavedanju, da je vsakršno človeško mentalno delovanje rezultat enakega intelektualnega potenciala. Refleksija in zavedanje o lastnih sposobnosti sta ključna pri univerzalnem učenju in sta tudi ena izmed glavnih pridobitev uporabe problemskega razmišljanja. Ne gre le za premišljanje o lastnih dejanjih, poudarek je zavedanje lastne pozornosti pri delovanju inteligence ter zavedanju poti, ki jo volja opravi. Možnostih, ki se odpirajo znotraj razumevanja enakosti inteligenc, omogočajo nenehni razvoj in osvajanje novih kognitivnih teritorijev. Univerzalno učenje ne predpiše potrebne poti za memorizacijo družbeno določenih zahtev institucionalne edukacije, le usmerja voljo za delovanje. Emancipatoren učitelj razume in uporablja razlikovanje med voljo in inteligenco. Spoštuje enakost inteligenc in izvaja objektivizacijo le na ravni volje, saj je moč volje med ljudmi različno razvita (Ranciere 1991). Med učiteljem in učencem se razvije odnos, ki je utemeljen samo na volji, tako da ostane inteligenca svobodna in ne podrejena učiteljevi razlagi. Iz tega sledi, da lahko o emancipaciji govorimo v primeru, ko je inteligenca svobodna v svojem delovanju, tudi če je volja podrejena drugi volji. Vloga učitelja je vzbuditi globoko zaupanja v ljudi in njihovo kreativno moč, za doseg tega cilja je potrebno med vsemi sodelujočimi vzpostaviti zavedanje o enakovrednem odnosu inteligenc (Ranciere 1991).

Princip verodostojnosti predstavlja bistvo emancipatorne metode univerzalnega učenja, saj je verodostojnost privilegiran odnos posameznika do resnice, odnos, ki človeka usmerja na poti iskanja, osnuje moralno osnovo moči vedenja. Razumevanje mora biti razumljeno kot moč prevoda izrečenega, ne pa kot odkrivanje »Resnic«. Ne gre za diskurzivnost, gre za nenehno prevajanje misli drugega, ponovno spoznamo moč improvizacije, ki je največja vrlina naše inteligence. Vrlina inteligence ni toliko v mišljenju samem, bolj pomembno je delovanje, izvajanje inteligence, torej akt govora (Ranciere 1991). Ustvarja namreč poetičnost jezika, stremi k uporabi besed, ki najbolj izražajo naše misli, saj ne moremo govoriti o Resnici, lahko pa z poetsko izraznostjo najbolj opišemo občutke o svetu, ki jih osnujemo na podlagi stvari, ki jih vidimo.

Dialogika kot osnova metode problemskega razmišljanja je osnovana na odnosu, ki ga dialog vzpostavlja. Dialog ustvarja način uporabe besed, pri katerem se uporabljata tako delovanje kot refleksija, ki ob skupni enakovredni uporabi lahko spreminjata razumevanje

sveta. Dialog je človeška značilnost, saj nas jezik ločuje od živali (Ranciere 1991). V kolikor pri dialogiki umanjka delovanje zapademo v verbalizem, v kolikor ni refleksije obtičimo v aktivizmu. Katerakoli izmed nepopolnih oblik dialektike ustvarja dihotomijo, saj oblikuje neavtentične oblike obstoja in neavtentične oblike misli. Delovanje je možno z dialogom, predstavlja enakost ljudi, saj ne gre za kopičenje idej v glavah učencev, temveč za preprosto izmenjavo mnenj med debaterji, brez vzpostavljanja takoimenovane Resnice.

#### **4.3 Metode in družbena realnost**

Glavno orodje metode je iskanje generativnih tematik (diskurzov) (Freire 1993) in stimulacija (vzbujanje volje) (Ranciere 1991) zavesti ljudi. Preiskovanje generativnih tematik je usmerjeno v misli in jezik, s katerimi ljudje naslavlajo realnost, torej gre za preiskovanje njihove diskurzivne realnosti, predvsem za različne stopnje in meje okvirjev diskurzov. Ljudje namreč obstajajo v dialektičnem odnosu med determinacijo meja in njihovo lastno svobodo. Ko odkrivamo determinirane meje diskurza se znajdemo v mejnih situacijah, ki jih lahko označimo kot zavedanje objektivnega sveta in lastnega delovanja znotraj njega ter možnosti preseganja teh mejnih situacij (Freire 1993, Mignolo 2000). Preiskovanje generativnih tem (vsebine diskurzov) se osredotoča na premagovanje mejnih situacij (okvirjev diskurzov) znotraj katerih so ljudje zreducirani na stopnjo stvari (objektov). Primer je koncept nerazvitih držav, ki predstavljajo mejno situacijo, karakteristike, ki so ji pripisane, ne morejo biti razumljene brez razumevanja odnosa odvisnosti (Mignolo 2000). Generativne teme so občutene med ljudmi, v kolikor niso, pomeni da so zaradi večje stopnje opresije že naturalizirane in je preizpraševanje njihovega obstoja še toliko težje. Mejne situacije moramo razumeti kot skupek situacij, preiskovati je potrebno njihovo soodvisnost in vlogo v generativni temi. Problemsko razmišljanje nam ponuja orodje za razumevanje konteksta mejnih situacij in nam pomaga ločiti in izolirati konstitutivne elemente mejnih situacij, obenem pa z tem orodjem lažje odkrijemo pomembne dimenzije kontekstualne realnosti posameznikov (dialog). Tako lahko izpeljemo analizo, ki omogoča prepoznavanje interakcije različnih komponent mejnih tematik, ki konstruirajo dimenzije totalne realnosti oziroma skupka generativnih tematik (diskurzivnih

polj). Conscientization<sup>6</sup> ali conscientização (Freire 1993) ni abstrakten koncept, temveč je sestavljen iz nasprotovanj, ki se prepletajo dialektično znotraj akta refleksije, je proces dekodiranja, ki od subjekta zahteva prepoznavo lastne pozicije v odnosu do objekta kot situacije, v kateri se nahaja skupaj z drugimi. Generativne tematike (diskurzi) se nahajajo le v odnosu svet-ljudje. Njihovo preiskovanje je preiskovanje človeških razmišljanj o realnosti in človeških delovanj znotraj te realnosti. Tematike niso stvari, saj ne obstajajo ločeno od našega delovanja, obenem pa se njihovo razumevanje razlikuje od človeka do človeka. Nevarnost se tako pojavi, če preiskujemo posameznikovo razumevanje generativne tematike, saj se fokusiramo na posameznika in ga tako postavimo v pozicijo objekta preiskovanja (Freire 1993).

Preiskovanje generativne teme ni mehanična naloga, potrebna je interpretacija tematik in povezovanje le-teh, poudarek pa je na iskanju povezav med tematikami, problematiziranju njihove pozicije in razumevanju njihovega historično kulturnega konteksta. Fokus je usmerjen na preučevanje sprememb, torej na spreminjanju vsebine generativnih tematik. Človeška bitja obstajajo, ker obstajajo znotraj odnosov z drugimi: “Ne morem misliti za druge, ne morem misliti brez drugih”. Za preseganje vsebine tematik v mejnih situacijah je potrebno razumevanje okvirjev kot ovire na poti do humanizacije. Za preseganje statusa quo in delovanje v smeri družbenih sprememb je potrebno razumeti tudi načine kako so tematike razumljene znotraj družbe, kakšna je njihova funkcija in znotraj kakšnega konteksta so nastale. Spreminjanje realnosti predstavlja korak naprej in je rezultat conscientization situacije.

Tabela 4.1: Odnosi med generativno tematiko, okoljem in objektivnim dejstvom



<sup>6</sup> Družbeni koncept, utemeljen v marksistični kritični teoriji, ki se osredotoča na doseganje poglobljenjega razumevanja sveta, ki omogoča percepcijo in razgaljanje družbenih in političnih kontradikcij.

#### **4.4 Vloga učitelja v družbenem kontekstu institucij**

Učitelj je lahko tudi nekdo, ki ne poseduje znanja o določeni tematiki, a lahko učenca vseeno "nauči". Njegova naloga je aktivacija učenčeve volje, obenem pa lahko preverja učenčevo intelektualno pot z preprosto prošnjo o predstavitvi naučenega. Kako torej nevedni učitelj, nekdo ki nečesa ne zna, ne pozna, lahko preveri ali se je učenec to naučil, se z dano problematiko spoznal? Učitelj postavi vprašanje in učenec s svojo razlago predstavi svoje intelektualno popotovanje. Vprašanje je preprosto, navadno sestoji le iz vprašalnice "Kaj meniš o tem?". Učiti nekaj, česar ne poznaš, je torej zastavljanje vprašanj o tej nepoznani tematiki. Vprašanja so tista, ki ženejo voljo in predstavljajo intelektualno pustolovščino. Edina "potrditev", ki jo lahko nevedni učitelj da, je ta, da je učenec iskal. Kaj naj bi iskal ne more biti znano, ker splošna Resnica ne mora biti podana, saj je Resnica družbeni konstrukt realnosti in predstavlja družbeno strukturo osnovano na hierahirji, medtem ko iskanje lastnega razumevanja predstavlja emancipacijo misli, saj z uporabo lastne inteligence misli ne zapadejo v redukcionistični binarizem razlagalnega razumevanja (Rancere 1991). Nevedni učitelj lahko potrdi le ali je učenec uporabil pozornost pri iskanju, torej ali je deloval, ali je uporabil svojo moč v razmerju z knjigo ali je pustil knjigi, da ona obdrži moč in tako ne preizpraševal njene vsebine. Učenec je osvobojen, če lahko sledi lastni inteligenci, torej če je primoran uporabljati lastno razumevanje sveta. Emancipatorno učenje ne ponuja razlage obstoječih družbeno konstruiranih dejstev o Resnici, temveč gre za delovanje volje, aktivacijo volje.

Ni potrebe po ustvarjanju znanstvenikov oziroma razlagateljev, potrebno je spremeniti zavedanje tistih, ki so prepričani v svojo manjvrednost in jim s predstavitvijo metode univerzalnega poučevanja ponuditi možnost lastnega delovanja, ki bi jih rešil močvirja samoprezira. Nihče ne uči nikogar, nihče se ne uči sam, gre za pogovor med ljudmi, ki ga mediira svet znotraj katerega se te ljudje nahajajo (Freire 1993). S pomočjo problemskega razmišljanja ljudje razvijejo lastno moč kritičnega razumevanja načina svojega obstoja znotraj sveta. Pridejo do spoznanja, da svet ni statična realnost, temveč je realnost v procesu, premikanju, transformaciji. Pridobijo lastno razumevanje svoje pozicije, kar ponazarja avtentični pogoj za misel in delovanje oz. praxis. Naloga problemskega razmišljanja je demistifikacija sveta, uporaba dialoga kot nepogrešljivega načina

razkrivanja realnosti ter preseganje človeške nepopolnosti, nedovršenosti z zavedanjem o ne vedenju (vem, da nič ne vem).

Univerzalnega učenja ne moremo uporabiti za strukturo izobraževalnega modela, saj bi ga bilo zaradi institucionalnih zahtev potrebno napolniti z preddoločeno vsebino, kar pa ustvari možnosti nadzora preverjanja osvojene vsebine. Model tako zaradi strukturnih zahtev po preverjanju uspešnosti izgubi možnost samoučenja, glavne esence univerzalnega učenja. Institucionalno izobraževanje želi vrednotiti dosežene cilje, ne pa kvalitete poti, katere ne zmore kvantitativno izmeriti. Metoda ne more biti uporabljena znotraj institucij, saj ne ponuja strukture, ki bi omogočila specializacijo za produkcijo točno določenih družbenih akterjev. Univerzalno učenje nima določene matrice s katero bi ukalupljalo svoje uporabnike v določen profil in zatorej nima moči nadzora nad uporabniki, k čemur stremijo družbene institucije. Univerzalno učenje torej ni in ne more postati družbena metoda. Družbene institucije namreč za svoje delovanje potrebujejo utemeljitev za upravičenost vzpostavljanja neenakosti znotraj družbenega reda, vzpostavijo pa jo lahko le, če imajo za to razloge, katere lahko družbi predstavijo le z razlago, razlaga pa je vedno osnovana na delitvi, kategorizaciji, iskanju razlik. Edukacija naj ne bi postala statična, temveč bi bila nenehno dinamično delovanje teorije in prakse.

## **5 SUBJEKTIVITETE IN GIBANJA**

Človek kot socialno bitje živi v svetu in tako od njega ne bi smel biti ločen, odtujen z sredstvi objektivizacije, temveč bi moral v konstrukciji sveta aktivno delovati z ostalimi ljudmi. Družbena gibanja ustvarjajo prostor zmožnosti takšnega delovanja (Schaeffer 2014).

Sila prepričanja v nujnost institucij je močna, saj je zakoreninjena v družbeno miselnost pod preobleko humanosti oziroma nujnosti za doseganje družbenega reda, ki naj bi omogočal svobodno delovanje posameznikov, žal pa takšno prepričanje za svoje delovanje potrebuje nadzor nad posameznikovim izvajanjem volje do moči in si ga podredi, torej družbene institucije objektivizirajo posameznike z namenom lažjega obvladovanja populacije.

Družbena gibanja nastajajo z namenom družbenega delovanja, ki ni institucionalizirano in zaradi tega predoločeno z vzpostavljenimi družbenimi strukturami. Tako nimajo predoločene identitete in ponujajo odprt prostor za subjektivizacijo. Ponujajo možnost drznosti lastnega delovanja znotraj skupnosti, neomejenega z strukturami družbene moči. Ponujajo možnost izvajanja svobode. Kako ustvariti identiteto, ki bi preseгла antagonizem oziroma neenakost družbenih odnosov? Identitete, ki ne bi temeljila na ustvarjanju subjektivizacije z nujnostjo hkratnega ustvarjanja objektivizacije, torej identifikacije z hkratnim ustvarjanjem Drugega (Ranciere 1998)? Identiteta se ne more več opirati na gradnjo Drugega v smislu političnih alternativ<sup>7</sup>, saj znotraj le teh kreacija identitete drugega sloni na izključevanju in poudarjanju razlik. Takšen imaginarij koncepta identitete je predstavljen tudi v antidialogiki (Freire 1993), ki predstavlja in ohranja neenakost družbene moči z uporabo konceptov delitve in vladanja, kulturne invazije, manipulacije in podreditve. Mišljenje iz fundacije dihotomnih konceptov je nastavek za preseganje rangiranja sveta z dihotomijami. Ne gre za redukcijo kompleksnosti, gre za destrukcijo obstoječih kategorij. Lažje je opisati idejo kot pomensko, če govorimo o novih oblikah uporabe ideje, kot pa o odkritju ideje same.

Možna pot je rekonceptualizacija produkcije vedenja. Dekolonizacija vedenja trdi, da ne moremo biti nekaj kar nismo, torej je potrebno utišane, spregledane kategorije opolnomočiti, preseči obstoječe razumevanje kdo je lahko nosilec vedenja. Dekolonizacija biti se bori proti imperialni predpostavki, da obstoj samo enega koncepta vedenja zagotavlja utemeljitev inferiornosti ostalih vedočih subjektov. Možnosti ločevanja od dominantne kulture so neskončne kadar se odločimo za (nenehno) delovanje, torej uporabljamo constituent power, in ne le za enkratni odziv (constituted power) (Negri 1999).

V kontekstu kolonialnosti moči opazimo, da so bile nove identitete, ki so bile predpisane dominiranim prebivalcem Amerik in uvoženim sužnjem iz Afrike, podrejene evropski hegemoniji produkcije vedenja (Quijano 1999). Objektivizacija, ki jo ustvari obstoječa struktura vedenja predstavlja osnovo znotraj katere metode problemskega in univerzalnega učenja iščeta nastavke za opolnomočenje posameznika in družbe za emancipacijo

---

<sup>7</sup> Fukuyama in njegov koncept konca zgodovine predstavi idejo, da po padcu Berlinskega zidu moč kapitalistične demokracije ne more biti več izzvana z katerokoli drugo politično alternativo.

inteligence. Emancipirani posameznik je lahko tudi emancipator, kjer ne deli ključa do znanja oziroma svoje poti do znanja, temveč zavest o tem kaj inteligenca je in kaj zmore, kadar jo razumemo kot enako ostalim inteligencam, torej zavedanju o enakih zmožnostih, katerih razvoj je odvisen od nas samih in naše refleksije, ne pa zatiran in omejen v družbeni realnosti, ki nas prepričuje, da je možnost lastnega delovanja omejena v okvirje družbenih institucij (Ranciere 1991). Emancipacija je zavedanje vsake osebe svoje lastne narave kot intelektualnega subjekta, gre za kartezijsko logiko v obratni smeri, ker sem - mislim. Misel je namreč značilnost človečnosti (Freire 1993). Gre za refleksijo lastnega delovanja znotraj družbenega konteksta in s tem tudi vodi do preizpraševanja družbene realnosti ter njenih alternativ in multitud nastavkov drugačnega delovanja. Pretvorba »poznati sebe« v princip emancipacije ljudi potrebuje aktivacijo posameznikov, ki preučujejo kar vidijo, ki svoje delovanje reflektirajo, ki se zavedajo svojega znanja in poti pridobivanja le-tega, načinov uporabe znanja in osmišljanja sveta, svoje moči, ki izhaja iz tega, da so sposobni misliti.

Vprašanje identitete v dialektiki se oblikuje na razmerju jaz-a, ki ne obstaja brez ne-jaza, cilj je preseganje tega odnosa, saj če zatirani postane zatiralec, le zamenja stran/položaj znotraj istega odnosa moči. Preseganje te dialektike je zahtevno, dialektika namreč predstavlja imaginarno totalnost, za osvoboditev izpod katere je potrebna sprememba ponotranjene podobe realnosti. Opresija ni le fizična, vpliva na čustvene odzive zatiranih in njihovo samopodobo, saj ne morejo delovati v skladu s svojo voljo, obenem pa jih naturalizacija neenakosti omejuje imaginarije zatiranih (Galeano 1997). Reflektirano delovanje, torej delovanje iz položaja subjekta, je tisto, ki zatiranim omogoča izstop iz polja dominacije, saj drugače ostanejo v imaginariju zatiralcev. Pedagogika enakosti postane instrument za spreminjanje realnosti, z zavestnim delovanjem akterjev se tako poskuša izogniti propagandi, misticizmu, manipulaciji. Rešitev je možna le v spremembi družbene strukture, ki bi bila osnovana na drugačnem imaginariju, kjer se družbeni red ne bi osnoval na neenakosti in naturalizaciji neenake družbene strukture.

Sprememba tega diskurza je možna v smeri identifikacije jaza s so-jazem, z multitulo možnih identifikacij, ki so med seboj neizključujoče, le gradijo širšo mrežo možnih razumevanj. Metoda problemskega razmišljanja, kjer se učimo o objektu in subjektu



znotraj širšega okvirja, kjer je pomembna identifikacija v kontekstu in metoda univerzalnega učenja, ki razvija zavest o zmožnostih lastne inteligence in delovanja, ki iz tega opolnomočenja sledi ustvarjata bazo enakosti, kjer bi bila identifikacija jaza s so-jazem možna. Produkcija vedenja bi morala biti usmerjena proti humanizaciji, torej doseganju človeške izpolnjenosti, ki pa je možna le v sodelovanju, saj gre za idejo preseganja antagonizma. Ni možno doseči polne identitete, če obenem s ustvarjanjem lastne identitete nekomu preprečuješ doseg istega cilja. Emancipacija ima predvsem politično noto, saj spremeni družbeni red: preoblikuje polje izrekljivega, videčega, mislečega in možnega (Simmons in Masschelein 2011, 5). Spremembe v odnosih moči med diskurzi so tiste, ki nam omogočijo, da spoznamo, da se razum ne nahaja znotraj diskurzivne realnosti, ter da enakost ne more biti podeljena in zavarovana z zakoni, temveč gre za nenehno delovanje, iskanje in izvajanje svobode. Družbena gibanja imajo možnost preseganja statičnosti institucij in s tem neomejevanja družbene moči, temveč njenega nenehnega preizpraševanja, preoblikovanja in boja za njen obstoj. Negri in Hardt (2005) razlikujeta med takšnima dvema oblikama družbene moči, statično in dinamično, obenem pa moramo moč družbenih gibanj razumeti kot moč z (power with) in ne kot moč iz (power to) ali moč nad (power over). Moč nikoli ni podeljena, potrebno je nenehno delovanje za njeno ohranjanje. Moč je konceptualizirana kot več funkcijska, difuzna ter odnosna (Cope 2004).

Produkcija vedenja bi morala biti usmerjena proti humanizaciji, torej doseganju človeške izpolnjenosti, ki pa je možna le v sodelovanju, saj gre za idejo preseganja antagonizma. Ni možno doseči polne identitete, če obenem nekomu preprečuješ doseg istega cilja. Identifikacija v enakosti spoštuje Drugega in njegovo pravico do označevanja (Ranciere 1998), saj identitetno označevanje v enakosti ni izključujoče, gre za enakost v različnosti.

Če je moderna znanost monologična in če so pogoji vedenja vedno implicirani v odnosih moči, kako lahko potem ustvarjamo pogoje za dialog? Kako artikuliramo medkulturnost (interculturidad) znotraj meja epistemologije in pogojev produkcije vednosti? Kako lahko prispevamo k raziskovanju, odkrivanju, zasledovanju vedenja, ki prihaja iz drugih, drugačnih, utišanih virov? (Galeano 1997). Družbena gibanja, osnovana na enakosti posameznikov, za svoje delovanje ne potrebujejo opresivnega družbenega reda in rigidne strukture in institucija za ohranjanje le tega. Subjektifikacija subjekta, ki je utemeljena na

enakosti inteligenc, razume družbeno moč kot dinamično in s tem lahko sprejme imaginarij družbenega sveta kot nestabilen, spreminjajoč prostor odnosov, ki ne potrebujejo voditelja ali države. Prav tako ni potrebe po zasidranosti v odnosu objekt-subjekt, tako je tak svet odprt tok, ne kot možnost doseganja enakosti, temveč razumevanju enakosti kot nekaj kar je notranjega temu svetu (Galeano 1997). Inteligenca ni moč razumevanja, ki bi bila utemeljena na primerjanju znanja s svojim objektom, je moč razumeti samega sebe skozi preverjanje drugega – samo enaki razumejo enake. Enakost in inteligenca sta sinonima, tako kot razlog in volja. Lahko si zamišljamo družbo, ki bi jo sestavljali emancipirani subjekti, saj med ljudmi ne bi bilo razlik, utemeljenih na inteligenčni sposobnosti, družba bi poznala le delujoči um. Enakost predstavlja dekolonizacijo misli, za svoj obstoj ne potrebuje dialektične kategorizacije in predstavlja nenehno gradnjo, saj odprte kategorije dopuščajo možnost delovanja multitudine (Negri in Hard 2005). Družbena gibanja ponujajo lastno subjektivizacijo, ki ni utemeljena na delitvi med vodjami in izvrševalci ukazov, niti med tistimi, ki mislijo in tistimi, ki delujejo. Skupna akcija je rezultat deliberativnih posvetovanj vseh udeležencev (Ziberki 2010). Delovanje multitudine je odvisno od goste mreže odnosov med ljudmi.

Subjektivitete so oblikovane z praksami sodelovanja, v nasprotju z kapitalistično logiko subjektivitete, ki je osnovana na načelih tekmovanja in razlik. Subjektivitete, ki so osnovane na mejah generativnih tematik, mejah diskurzov, mejah, ki jih subjekti ne prečkajo, temveč meje prečkajo njih, spreminjajo geografijo razuma, povečujejo vidno prisotnost paradigem soobstoja in gradijo možnosti različnih svetov onkraj ideala modernega imperialnega modela in posledic njegove kolonialnosti. Preizpraševanje in spreminjanje geografije in biografije razuma ogroža hegemonski red stvari, saj predstavlja soobstoj “subjektivnih razumevanj” družbenih in ekonomskih organizacij. Koncept vključujoče identifikacije, ki ne pozna medsebojnega izključevanja oziroma utemeljevanja v razlikah, tako imenovana “nova mestiza zavest” po Andaluzi (1987) predstavlja decentralizacijo kartezijskega ega, ki ga nadomesti način razmišljanja. Z odpiranjem epistemologije meja, ki je zgrajena na razpokah kolonialne razlike lahko preidemo iz paradigme novosti in napredka do paradigme soobstoja. An-other thinking zahteva spremembo pogojev, vsebine in vprašanj, ki oblikujejo vedenje, torej gre za spreminjanje

odnosov moči, ki oblikujejo produkcijo vedenja. Bitka za nadzor vedenja v današnjem času, predvsem zaradi razvoja informacijske tehnologije, zavzema osrednji prostor.

Država kot orodje za zagotavljanje družbenega reda neenakost naslavlja z konceptom multikulturalnosti, hegemonskim principom, ki dovoljuje drugim, da ohranjajo svojo kulturo, a le do točke, ko le-ta ne preizprašuje ali nasprotuje hegemonski kulturi, medtem ko medkulturalnost omogoča zamišljanje plurinacionalne države, kjer sobiva več svetovnih nazorov oziroma kozmologij. Subjektivizem je osnovan na vprašanju izvora. Dekolonialnost nam odpre novo polje premišljevanja z uporabo koncepta historično strukturne heterogenosti, ki postavi kritiko paradigmi razvoja in zgodovinskega napredka ter preizprašuje koncept linearne evolucije.

Ljubezen do dominacije zahteva od ljudi, da se zavarujejo en pred drugim znotraj konvencionalnega reda, ki sam po sebi ne more biti racionalen, saj je sestavljen le iz neracionalnosti podrejanja zakonov drugim, ki omogoča občutek superiornosti v lastni inferiornosti. Družbeni zakoni so produkt domišljije, ne gre za vnaprejšnjo danost, vse je fikcija, razen zavesti in razuma, ki ga vsak poseduje. Vse je osnovano na predvidevanjih, od tod tudi izvirajo zakoni. Družbeni svet ni samo svet nerazuma, gre za iracionalnost, aktivnost volje, ki jo poseduje strast do neenakosti, gre za povezovanje ljudi na podlagi primerjanja, kar se posledično vpiše v družbene institucije itn.

Enakost med ljudmi je možna kadar medsebojni odnos utemeljijo na enakosti inteligenc, medtem ko državljani sprejmejo družbeno neenakost v zameno za družbeno varnost, strah pred nevarnostjo nepoznanega, drugačnega, tujega izhaja iz motnje obstoječih miselnih kategorij, zahteva delovanje, ki pa ga je lažje osredotočiti na primerjanju namesto, da bi uporabili svojo voljo in moč, ki iz nje izhaja in se spoznali z neznanim, ki bi tako postalo znano. Razumski človek ve, da politika Resnice ne obstaja, obstaja le politični diskurz, Resnica tudi ne more zgladiti nobenega spora v družbi. Politika predstavlja mnenja nasprotujočih si diskurzivnih polov družbene predstave.

Znanje samo v sebi ni nič, delovanje je tisto, ki spreminja odnose moči. Vprašanje o možnosti artikulacije, ki bi lahko vsebovala stabilnost strukture znotraj fluidnosti spremembe, ki bi predstavljala skupnost nepremičnosti a obenem pretočnosti, je vprašanje,

ki se pojavi ob iskanju konceptov, ki bi lahko opisali sodobna družbena gibanja, ki nastajajo in se spreminjajo, ne upoštevajo ustaljenih družbenih struktur, ne artikulirajo političnih ciljev, a vseeno delujejo. Predstavljajo nestabilen ekvilibrij delovanja (Zibechi 2010), kjer združujejo nasprotujoče si karakteristike a še vedno zmorejo delovati, ponujajo prostor, kjer so možnosti neomejene z obstoječimi koncepti. Spominjajo na delovanje ajamarskih družbenih skupin, kjer se strukture neenakosti ne pojavijo zaradi tega, ker ločevanje delovanja posameznika ni vezano na ekonomsko ločevanje in družbena stratifikacija ni nekaj, kar bi bilo nujno za vzpostavljanje družbenega reda. Vsakodnevno življenje je prostor, ki ponuja nastavke za uporniško akcijo.

Kompetence in izkušnje pridobljene znotraj izobraževalnega procesa (ideološkega aparata države) preglasujejo "življenjske izkušnje" in "potrebe" skupnosti in tako v te skupnosti pod pretvezo nujnosti ekonomskega razvoja uvažajo tehnologijo, ki služi kot novo kolonizacijsko orodje, s katero spreminjajo navade in kulturo obstoječih skupnosti, namesto, da bi dopustili lastne razvoj skupnosti, ki bi izviral iz nje same. Deli populacije, ki razmišljajo iz drugačnih načel kot Aristotel, Platon ali Biblija... aktivno zasledujejo svoj epistemski potencial in zaradi te "svoje glavosti" so zavrnjeni, razumljeni kot rasno manjvredni, in kolonizirani (podrejeni skupku načel nadrejenih skupin, ki naj bi izboljšale neustrezna, zaostala načela teh skoraj-ljudi (črnci, Indijanci...), saj dokler se le-te ne podredijo vsiljenim normam in načelom, ne morejo obstajati kot enakovredni člani zahodne civilizacije. Označevanje novih družbenih gibanj kot nezmožnosti politične artikulacije prihaja iz konceptualne revnosti evrocentrizma, za njegovo klasifikacijo, ki vse kar je drugačnega, nelinearnega (Clusters 1987), vse kar ne "ustreza" njeni matrici preprosto utiša, spregleda, odvzame moč. A vendarle ne moremo spregledati moči, ki jo gibanja imajo, čeprav jo ne moremo "izmeriti" znotraj institucij, jo pa lahko opazimo v širjenju subjektivizacije med ljudmi, v zavesti, ki se prebuja pri vse več ljudeh, v delovanju, ki se osvobaja birokratskih in strukturnih ovir in presega meje obstoječih imaginarijev. Aktivizem je pogum za delovanje v skladu z našimi idejami, pogum je izvajanje moči v nasprotovanju ideoloških pritiskov. Opolnomočenje prihaja iz poguma za oblikovanje novih miselnih povezav (Grinder in DeLoizer 1987). Revolucija poteka na nivoju konceptov, poganja pa jo vizija, želja, volja po sooblikovanju družbene realnosti.

## SKLEP

Delo je naslovilo povezavo med neparadigmatskimi razumevanji metode poučevanja, njenih uvrščanj v zgodovinski kontekst in njen vpliv na spreminjanje družbenih moči, predvsem na spreminjanje koncepta identitete oziroma delovanja identitete, torej procesa subjektivitete. Družbena moč, ki jo metodi univerzalnega poučevanja in dialogike ter z njo povezane analize diskurzivnih polj oziroma analize generativnih tematik, je tista, ki ljudi, ki so bili z evropocentričnim konceptom vedenja zatirani v položaj objekta, opolnomoči z orodji za izvajanje lastne družbene moči, za lastno delovanje. Spremembe v razumevanju odnosov moči znotraj družbe, ki jih metodi naslavljata in producirata, ponujajo nastavke za emancipacijo posameznikov, tako individualne (univerzalno učenje) kot tudi skupne (dialogika in analiza generativnih tematik). S takšnimi orodji se družbena gibanja odpravijo na pot enakosti, oblikujejo notranjo organiziranost, ki predstavlja porazdelitev družbene moči, ki ni hierarhična, temveč resembliira multitudo. Družbena moč gibanj je tako sestavljena iz posameznih volj in s tem delovanj, ki niso enaka, a vendarle tvorijo rastočo celoto, ki se ne omejuje v institucionalizirane odnose, temveč deluje in raste v vse smeri. Subjektivitete se zavedajo lastne moči in skupaj z njo delujejo preko meja diskurzivnih polj, preko okvirjev zamisljivih imaginarijev in se podajajo na pot odkrivanja drugačnega. S takim delovanjem naslavljajo ne le produkcijo vedenja, temveč tudi ekonomsko (neodvisnost), rasna razmerja, razmerja med spoloma/spoli, razmerje do narave, vprašanje napredka in (ne)enakosti. Družbena gibanja v današnjem svetu tehnokratske demokracije ponujajo prostore delovanja posameznika znotraj množice brez objektivizacije delovanja posameznika ter predstavljajo alternativo obstoječemu družbenemu redu. Preseganje dialektike, ki je osnovana na razlikovanju je glavno vodilo emancipacije, saj preseže nujnost neenakosti in prične z gradnjo na temelju enakosti.

## LITERATURA

1. Andaluza, Gloria. 1987. *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.
2. Balibar, Etienne. 2007. *Mi, državljani Evrope?: meje, država, ljudstvo*. Ljubljana: Sophia.

3. Bourdieu, Pierre in Jean-Claude Passeron. 1994. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
4. Clusters, Pierre. 1987. *Society Against the State: Essays in Political Anthropology*. New York: Zone Books.
5. Cope, Meghan. 2004. Doing feminist political geographies. V *Mapping women, making politics: feminist perspectives on political geography*, ur. Staeheli A., Lynn, Eleonore Kofman, Linda J. Peake, 51-70. New York; London: Routledge.
6. Escobar, Arturo. 2007. Worlds and Knowledges Otherwise: The Latin American modernity/coloniality research program. *Cultural Studies* 21 (2): 179–210.
7. Fanon, Frantz. 2007. *The wretched of the earth*. New York: Grove.
8. Feyerabend, Paul. 1999. *Proti metodi*. Ljubljana: Studia humanitatis.
9. Freire, Paulo. 1993. *Pedagogy of the oppressed*. New York; London: continuum.
10. Foucault, Michel. 2011. *Arheologija vednosti*. Ljubljana : Studia humanitatis.
11. Galeano, Eduardo. 1997. *Open Veins of Latin America: Five Centuries of the Pillage of a Continent*. London: Latin America Bureau.
12. Gellner, Ernest. 1965. *Thought and Change*. Chicago: University of Chicago Press.
13. Grinder, John in Judith DeLoizer. 1987. *Turtles All The Way Down: Prerequisites to Personal Genius*. California: Grinder&Associates.
14. Hardt, Michael in Antonio Negri. 2005. *Multituda: vojna in demokracija v času imperija*. Ljubljana: Študentska založba.
15. Illich, Ivan. 1976. *Deschooling society*. London: Pelican Books.
16. Isin, Engin Fahri. 2002. *Being political: genealogies of citizenship*. Minneapolis; London: University of Minnesota Press.
17. Kant, Immanuel. 1993. *Kritika praktičnega uma*. Ljubljana: Društvo za teoretsko psihoanalizo.
18. Mignolo, Walter. 2000. *Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton: Princeton University Press.
19. ---2005. *The Idea of Latin America*. Malden; Oxford; Victoria: Blackwell.
20. Negri, Antonio. 1999. *Insurgencies: Constituent Power and the Modern State*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

21. Quijano, Anibal. 1999. Coloniat del poder, cultura y conocimiento en America Latina. *Critica Cultural en Latinoamerica: Paradigmas globales y enunicaciones locales* 24 (51). Dostopno prek: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/41491587?uid=6742832&uid=3739008&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=3&uid=17316560&uid=67&uid=62&uid=1332680&sid=21104135086421> (10. avgust 2014).
22. Quijano, Anibal in Immanuel Wallerstein. 1992. Americanity as a Concept, or the Americas in the Modern World-System. *ISSA* 1 (134). Dostopno prek: <http://www.javeriana.edu.co/blogs/syie/files/Quijano-and-Wallerstein-Americanity-as-a-Concept.pdf> (20. junij 2014).
23. Petrović, Gajo. 1966. Man and Freedom. V *Socialist Humanism*, ur. Erich Fromm, 273–280. New York: Anchor Books.
24. Ranciere, Jacques. 1991. *Ignorant Schoolmaster: Five lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford: Stanford University Press.
25. --- 1998. The Cause of Other. *Parallax* 4(2): 24–33.
26. Rutar, Ilc Zora in Dušan Rutar. 1997. *Kaj poučujemo in preverjamo v šolah*. Radovljica: Didakta.
27. Schaeffer, K. Robert. 2014. *Social movements and global social change: the rising tide*. Lanham; Boulder; New York; Toronto; Plymouth: Rowman & Littlefield.
28. Simons, Maarten in Jan Masschelein. 2011. Introduction: Hatred of Democracy...and of the Public Role of Education? V *Ranciere, public education and taming of democracy*, ur. Simons, Maarten in Jan Masschelein, 1–15. Malden ; Oxford ; Chichester: Wiley-Blackwell.
29. Somers, Margaret. 2008. *Genealogies of citizenship: Markets, Statelessness and the Right to Have Rights*. Cambridge: Cambridge University Press.
30. Zibechi, Raul. 2010. *Dispensing Power: Social Movements as Antu-State Forces*. Oakland, Edinburgh, Baltimore: AK Press.