

Dr. Marta Gregorčič

Epistemologija radikalne pedagogike in kulturni kapital za 21. stoletje*

Povzetek: Besedilo predstavlja najpomembnejše politike nacionalnih in globalnih strategij za izobraževalne sisteme v 21. stoletju. Sodobne strategije z novimi določili vse bolj trgajo izobraževane iz družbenega, kolektivnega in vzajemnega procesa. Izobraževane vodijo prek neoliberalnih tendenc, ki uvajajo v izobraževanje iztrgano, fragmentarno, parcialno znanje, izobražujejo za tehnokracijo in menedžerstvo, za trg, ukinjajo prakso in vsakdanje življenje ter preprečujejo nujno potrebne teoretske refleksije. S takimi prijemi krnijo kakovost, širino, celostnost, kritičnost in ustvarjalnost vednosti za vse udeležence v izobraževalnih procesih. Avtorica dokazuje, da se degradacija človekovih potencialov vzpostavlja z umikanjem štirih temeljnih elementov iz izobraževanja: političnosti, epistemološke radovednosti, kolektivnega delovanja in imanentnosti konflikta. S sistemsko kritiko sodobnega izobraževanja ter globalnih razvojnih in gospodarskih politik dokazuje, kako zavračamo že ustvarjeni kulturni kapital, ki se je zgradil skozi stoletja filozofije, teorije in prakse. Z natančno predstavitev temeljnih družboslovcev in humanistov iz 19. in 20. stoletja na novo aktualizira pomen in doseg radikalne pedagogike. Da bi prepoznali pozitivne potenciale že ustvarjenega kulturnega kapitala, avtorica izrisuje epistemologijo pedagogike, ki je nastajala »od spodaj« ter ostajala na »družbenem obrobju«. Med temeljne avtorje, ki so v pedagoško teorijo in prakso integrirali emancipatorične potenciale, uvrsti Paula Freireja ter Josepha Jacotota. Prek njunih del ter bogastva dediščine radikalne pedagogike nakaže temeljne elemente ustvarjalnega izobraževanja, ki so emancipatorični tako za pedagogike kot tudi za družbe in/ali skupnosti.

Ključne besede: radikalna pedagogika, kritična teorija, kulturni kapital, nove politike izobraževanja, Paulo Freire, Joseph Jacotot.

UDK: 37.013:37.015.4

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Marta Gregorčič, raziskovalka, Fakulteta za družbene vede, Univerza v Ljubljani; e-naslov: marta.gregorcic@fdr.uni-lj.si

* Besedilo je nastalo v okviru podoktorskega temeljnega raziskovalnega projekta št. Z6-9603 pri Javni agenciji za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.

Uvod

Izobraževanje kot nedvoumen del življenjskega procesa je vsak dan bolj iztrgano iz življenja družbe in posameznika. Družbe 21. stoletja so izobraževalne procese oprle na nove strategije, ki jih v Evropi poznamo pod tako imenovanim bolonjskim procesom, v Združenih državah Amerike pod Cilji 2000, v Mehiki pod Escuelas de calidad ali kakovostne šole, ki jih uvajata Ford in Coca-Cola, v Indiji pod Jomtien Declaration ter post-Jomtien Declaration ter drugimi programi, ki so sledili iz Svetovne deklaracije o izobraževanju (UNDP, UNESCO, UNICEF, World Bank 1990). V Santiagu v Čilu so leta 1998 podpisali Svobodno trgovinsko območje Amerik (Free Trade Area of the Americas ali FTAA) ter ga aprila 2001 nadaljevali še v Quebec Cityju v Kanadi.

Tovrstni sporazumi jemljejo izobraževanje za »trgovinsko blago«, in ne kot specifičen družbeni proces, zasnovan na socialni in kulturni realnosti. Prav tako obljublja višje zaposlovanje in vključevanje v družbene, znanstvene, gospodarske in politične procese, kar se je vsaj doslej izkazalo kot zelo neuspešno (na primer po libonski strategiji bi morale države članice Evropske unije do konca leta 2007 vsakemu, ki se preneha izobraževati, v šestih mesecih omogočiti zaposlitev, nadaljnje usposabljanje ali pripravništvo).¹

Navedene strategije so vezane na vse ravni izobraževanja (osnovnošolsko, srednješolsko in visokošolsko). Čeprav vztrajno zanikajo spreminjanje oblike in vsebine izobraževanja, so nastale z namenom, da na določenih celinah in v določenih državah spremenijo prevladujočo filozofijo izobraževanja (Sadgopal v Gregorčič 2007 a), da bi jo priredile »potrebam trga«. V tem prispevku bomo dokazali, da so tako zastavljeni modeli izobraževanja, grobo rečeno, pregnali temeljne sestavine za ustvarjalno izobraževanje (Freire 2000; Gregorčič 2007 b; Sadgopal 2006).

¹ Analitična služba Zavoda RS za zaposlovanje (statistike dostopne na: <http://www.ess.gov.si/slo/>, 22. 1. 2007) prikazuje, da je bilo v letu 2006 kar 22 % brezposelnih iskalcev prve zaposlitve. Konec decembra 2006 je bilo prijavljenih 2622 brezposelnih diplomantov, starih do 30 let, med katerimi je 74,6 % žensk in 59,7 % iskalcev prve zaposlitve. Povprečni čas trajanja brezposelnosti mladih diplomantov je 8,8 mesecev, za brezposelne mlade diplomante, iskalce prve zaposlitve, pa 9,9 mesecev.

Štiri temeljne elemente za ustvarjalno izobraževanje – političnost, epistemološka radovednost, kolektivno delovanje in imanentnost konflikta – so nove strategije po vseh celinah sveta nadomestile s paradigmami, predpostavkami in razlagami za »pokorno učenje« brez kritike, preizpraševanja in eksperimentiranja.² Izobraževani postajajo pasivni osamelci, odlagališča, v katere se steka »prava« vednost, iztrgani iz kolektivnega izobraževalnega procesa, kjer bi se učenci srečevali in oblikovali glede na interese in potrebe socialno okolje in vsakdanjo življenjsko realnost, ne pa se načrtno segregirali glede na starost, družbeni status, etnijo, raso idr. karakteristike, ki jih določajo (ideološki aparati) države ali drugih transnacionalni programi. V Sloveniji smo v zadnjih letih v izobraževanih sistemih priča zlasti vladni segregaciji romskih otrok ter otrok delavcev iz držav nekdanje Jugoslavije. Čeprav so, zgodovinsko in antropološko gledano, vse družbe zasnovane na družbenih konfliktih in izhajajo iz družbenih konfliktov (Chodorkoff 2004), pa je danes prav ta vidik družbenosti postavljen v oklepaj. Predpostavljamo, da je (ali da nekoč bo) konflikt izginil iz polja družbenega in političnega, kar poskušajo doseči protagonisti kapitalističnih družbenih razmerij z raznovrstnimi programi »varnosti« in »svobode«, pomeni smrt družbenega in družbe.

Temeljna ideja novih strategij za izobraževanje, ki jim danes bolj ali manj sledijo javne in zasebne izobraževalne institucije v Evropski uniji in drugod po svetu, je »organizirano poneumljanje« (Rancière 2005). Čeprav je ta hitra kritika, strnjena že v uvodu v študijo epistemologije radikalne pedagogike, morda na prvi pogled pretirana, pa jo nameravamo dopolniti in dokazati skozi analize v pričujočem prispevku. Besedilo v raziskovanja temelj postavlja analizo zamolčanih tradicij ljudskega, kritičnega in radikalnega izobraževanja vrste pedagogov (le izjemoma tudi pedagoginj), ki so ustvarjali zunaj prevladujočih družboslovnih in humanističnih znanosti in institucij ter jim je uspelo uveljaviti tisto moč (*potencia*) kulturnega kapitala, ki oplaja nekapitalistična družbena razmerja za nove egalitarne družbenosti.

Radikalna pedagogika, kot jo danes poznamo na alternativnih primerih teorije in prakse emancipatoričnega ali ljudskega izobraževanja, alternativnih univerz, neodvisnih kolektivov in avtonomnih skupnosti, piratskih radijev in televizij itn., je najbrž najneposrednejša kritika neoliberalizma tako v teoriji kot praksi.³ Sprevrča vse prvine kapitalističnih sistemov, ki so se razvijale stoletja, da bi »demokratično upravljale ljudstvo«. Ker so kapitalistični sistemi v veliki meri preprečili politično artikulacijo in delovanje ljudi, s tem niso ubili le člo-

² Štiri temeljne elemente za ustvarjalno izobraževanje smo definirali iz metod, principov in strategij tistih teoretikov in pedagogov, ki so pomembno vplivali na različne radikalne pedagoške prakse. Političnost in imanentnost konflikta so najbolj poudarjali in tudi v izobraževalnem procesu utemeljevali Freire, Shor, Jacotot, Foucault, Arendt, Holloway, Giroux, Gatto idr.; epistemološko radovednost je najbolj eksaktno utemeljil Freire, kolektivno delovanje ali učenje kot vzajemen proces vseh udeležencev v izobraževanju pa so doslej definirali številni radikalni pedagogi, izpostavimo zgolj Gandhija, Freireja, Esteva, Illicha in Godwina,

³ Glej Khorasane (2005), Colectivo situaciones (2003, 2005), Holdren in Touza (2005), Gregorčič (2002, 2005 a, b, 2007 a, 2007 b), Sadgopal (2005, 2006),

vekovega kreativnega življenja, pač pa tudi možnost za ustvarjalno kolektivno družbeno delovanje. Čeprav so se alternativne metode *v* in *za* izobraževanju/e vseskozi razvijale v manjših in obrobni skupinah ter nikdar niso preplavile prevladujočih izobraževalnih institucij, pa je prav njihova avtentična kritika gospodarskih, političnih in družbenih procesov, ki je izhajala iz lokalnega ter se dopolnjevala na planetarnem, neposredno intervenirala v družbene realnosti ter jih hkrati tudi že spreminja.

Degradacija človekovih potencialov

Neoliberalna agenda je v izobraževalne institucije zarezala z vrsto drastičnih posegov. Te so jim večinoma brez večjih ugovorjanj slepo sledile tako na Severu kot na Jugu. Kako razumeti, da se še v 21. stoletju večina otrok in odrasli po svetu *šola z in o* diskurzih, metodah, načinih, vednostih in vrednotah, religijah in ideologijah pretežno zahodnega, tako imenovanega demokratičnega sveta, ter da se kljub multikulturnim ideologijam ne poučujejo v materinščini, pač pa v kolonialnih jezikih? Take primere najdemo ne le v posameznih državah, pač kar na celinah in podcelinah (Indija, Afrika, Srednja Amerika). Kako sprejeti degradacijo učnih načrtov, ki jih implementirajo lastniki univerz in šol ali pa trasnacionalne zveze in banke (zlasti Svetovna banka, Mednarodni denarni sklad, Združeni narodi idr.), medtem ko privatizirajo izobraževalne institucije in ko jih država pri tem še spodbuja s finančnimi injekcijami? Najnazornejša je pravkar potekajoča privatizacija srednješolskega izobraževanja v Indiji (glej Sadgopal 2005, 2006).

Če bolj na splošno pomislimo na vzhodne in zahodne izobraževalne sisteme v Evropi, lahko samo za zadnji dve desetletji opazimo hitro naraščanje drobljenja ali balkanizacije ved in disciplin, množenje partikularnih vednosti, ki potencirajo parcialnost znanja. Vse manj je celostnega znanja, ki bi izhajalo iz družbeno-političnega konteksta, s kritiko, refleksijo sodobne družbe ter iz konflikta in vzajemnih delovanj. Teorijo zamenjujejo menedžerske in druge tehnokratske »znanosti«. Nevtralizacija, objektivizacija, instrumentalizacija in standardizacija vednosti so s trženjem, privatizacijo in sterilizacijo družbenega ter s korporativnim, segmentarnim in partikularnim znanjem, globalno poenoteno agendo izobraževanja, s poudarjanjem tekmovalnosti ter konkurenčnosti, z »učenjem za teste« ... dodobra poblagovile emancipatorično naravo izobraževalnega procesa ter tako izrinile temeljne vidike družbene ustvarjalnosti.

Temelje neoliberalizma spodkopavajo naslednje nedvoumne kritike, ki jih potrjujejo kvalitativni in kvantitativni podatki v angažiranih družboslovnih in humanističnih znanostih. Prvič: sodobne družbe so najenostavnejše družbene formacije oziroma so maksimirana poenostavitev človekovega potenciala Chodorkoff (1998, 2004). Drugič: neoliberalni sistem je vzpostavil največjo neenakost med družbami in znotraj družb (Lefebvre 1982), medtem ko so pretekle tako imenovane nedemokratične družbene formacije pogosto uspešneje vzpostavljale egalitarnost in bistveno višjo vzajemno solidarnost med družbenimi skupinami

in posamezniki (Gregorčič 2005 a). Tretjič: sodobnega človeka za boj in upiranje razorožuje celotna struktura mišljenja (Holloway 2004), ki se je sedimentirala v dolgih stoletjih kraljestva pedagogike.⁴

Četrtrič: družbeni odnosi so danes bolj kot kadar koli v človekovi zgodovini podrejeni in odvisni od kapitala, kar imenujemo prekarizacija dela in življenja. Prekarnost (prekarizacija) in fleksibilnost (fleksibilizacija) sta termina, ki sta se v družboslovju ponovno uveljavila v zadnjem desetletju. Prekariat označuje tiste populacije, ki se zaposlujejo »po milosti« in »glede na milost« delodajalcev (v drastični obliki se prekarizacija uveljavlja med najbolj marginaliziranimi skupinami, kot so prebežniki, izbrisani, drugi prebivalci in prebivalke brez papirjev ali delovnih vizumov ...). Njihovo delo in življenje (kot tudi življenje njihovih družin) sta tako skorajda absolutno odvisna od fleksibilizacije do zahtev delodajalcev ter od naklonjenosti, arbitrarnosti in samovolje delodajalcev. Kapitalistična družbena razmerja se obravnavajo kot edina, nespremenljiva in večna.

Petič: fragmentacija družbenega delovanja in privatizacija, monopolizacija družbenih virov sta dodobra izrinili, preprečili in zatrli artikuliranje, solidarnost in vzajemno, kolektivno delovanje, ki so temeljne sestavine vsakršne družbenosti. Šestič: države ni več mogoče misliti kot nekaj »skupnega«, kjer se predstavljajo, generirajo in uresničujejo interesi vseh (Hardt in Negri 2005), pač pa kot monokulturno psevdopolitiko upravljalvskega esteblišmenta (Močnik 2006) v službi ultrabogate manjšine in/ali transnacionalnih projektov. Sedmič: kapitalizem je ubil idejo demokracije (prek poneverb volitev ter drugih zlorab politične participacije ali soodločanja, ki so bolj kot kdaj koli doslej v zgodovini demokratičnih družb del rednih predsedniških in parlamentarnih volitev, začeniši z zadnjimi predsedniškimi volitvami v Združenih državah Amerike, Mehiki itn.), da lahko ljudje sami in vzajemno določajo skupno prihodnost.

Vendar tisto, kar žene radikalne pedagoge, teorije in prakse – zahteva po humanem svetu, dostojanstveni družbi – ne tiči zgolj v vprašanju *kaj* se učimo/počnemo, pač pa predvsem v metodi *kako* se učimo/počnemo oziroma delujemo v družbi (Holloway 2004). Metodo poučevanja kot tudi družbenega delovanja določa vrsta politično in kapitalsko motiviranih interesov. Od tod tudi tako agresivne zahteve po globalni standardizaciji učnih načrtov pa po privatizaciji vzgojno-izobraževalnih ustanov itn. (Hill 2004).

Bolonjska reforma je prek spreminjanja in normaliziranja oblike izobraževanja radikalno posegla v vsebine izobraževanja in kakovost znanja. Popolnoma izvzeti iz resničnega življenja in delovanja v globalnem svetu, v katerem živimo, postajamo proizvodi, pokorni objekti razčlovečenja družbe.⁵ Generacije

⁴ Wallerstein (1999) predlaga, da se moramo kot teoretiki uporniki, kričeče subjektivitete soočiti s strukturami znanja in s tem, kaj zares vemo o delovanju družbenega sveta. Indijski politolog Chatterjee (2004) ponazarja, kako teoretična sposobnost stresanja in spreminja okvirov, prek katerih gledamo na svet, odpira vrsto možnosti za vednosti, če smo le pripravljeni reflektirati temeljne predpostavke, po katerih živimo.

⁵ Apple (1992, str. 139) opozarja, da so posledice sodobne pedagogike vidne v »razpadanju naših skupnosti in okolja, v povečanem rasizmu v družbi, na obrazih in telesih naših otrok, ki vidijo prihodnost in se obračajo proč«.

in generacije so bile socializirane s *šolarizacijo* (Illich 2002) in/ali nasiljem oz. vojnami (Veneigem 2006). Uveljavljala pa se je v imenu »demokracije« ter za »demokratizacijo« družb. Danes je degradacija vednosti kljub (in morda prav zato) kopičenju razvojnih programov, deklaracij na eni strani in novih tehnologij ter možnosti na drugi stran še veliko intenzivnejša in učinkovitejša kot pred desetletji.

Kraljestvo pedagogike

To so samo nekatere hitre in razmeroma pavšalne kritike univerzuma sodobnega izobraževanja. Vendar pa moramo upoštevati, da je celotna sodobna »visokoizobražena družba 21. stoletja« produkt večstoletnega kraljestva pedagogike, ki je znova in znova določalo in opredeljevalo človekovo kulturo, enkrat v imenu religije, drugič v imenu političnih sistemov in tretjič v imenu kapitalskih interesov. Termin »kraljestvo pedagogike« uporabljamo za doslednejše poimenovanje upravljanja izobraževanja ter institucij, ki so se razvijale, da bi skrbele za formalizacijo določenega znanja. Ta pedagogika je svoje poslanstvo ves čas jemala dobesedno, tako da je vodila otroke – družbeno bogastvo in prihodnost – pozneje pa vse bolj tudi odrasle in starejše vse do smrti.⁶ Tako je uspela (brez drugih institucij gospostva ali aparatov države) vzpostavljati »večno vodene otroke« – paralizirati in sterilizirati ustvarjalce družbe, da ob koncu svojega življenja še umirajo na družbeno sprejemljiv način (Gregorčič 1999). Govorimo o rigidnih formalnih institucijah, medtem ko je radikalna pedagogika brez večjih izjem nastajala zunaj institucij med raznovrstnimi neformalnimi in ljudskimi pedagogikami in pedagogi.

Izobraževale institucije so poleg religijskih (ki so prve izobraževale in vzgajale) edini živi fosili preteklih družbenih ureditev, ki so se ohranili ne glede na politične in gospodarske družbene prevrate. Zato je izjemno pomembno, *kako* ustvarjamo izobraževanje, saj vednost odločilno posega v družbeno delovanje. Družbeno delovanje po mnenju številnih avtorjev, kot na primer Josepha Jacotota, Ivana Illicha, Johna Holta, Neila Postmana, Derricka Jensena, zatirajo prav pedagoški (in drugi gospodarski, politični) sistemi, ki nastanejo, da bi zmanjševali antagonizme.

Prav vsi kapitalistični sistemi so zasnovani na antagonizmu, da bi ga presegli (Bourdieu 1996). Temeljne neoliberalne agende (»washingtonski konsenz«, NAFTA ali Severnoameriški sporazum o prosti trgovini, strategije Svetovne trgovinske organizacije in Mednarodnega denarnega sklada, strategije Razvojnega programa Združenih narodov itn.) so nastale pod pretvezo prehajanja in iz-

⁶ Termin paidagogas je v klasični Grčiji označeval sužnja (pais), ki mu je bilo zaupana skrb (vzgoja) za vodenje otroka/dečka (agogas) v šolo. Današnji pedagogik so paidagogas na način, da nas skrbno vodijo skozi »prave načine življenja«. Andragogika se pojavi v začetku 19. stoletja iz prepričanja, da se poučevanje otrok in mladine razlikuje od poučevanja odraslih, da je potrebna »učinkovita (re)socializacija« določene skupine populacije.

ganjanja antagonizma med revnimi in bogatimi, vendar evalvacija teh programov pa danes dokazuje, da antagonizma niso presegle, pač pa le dodatno utrdile: revni postajajo še revnejši, bogati bogatijo hitreje (Močnik 2006, Gregorčič 2005 a).

Če je bila v vsej zgodovini kraljestva pedagogike prevladujoča ta, na antagonizmu zasnovana metoda izobraževanja (védnost vs. nevédnost; inteligentni vs. neinteligentni), pa so se hkrati pritajeno ali manifestno pojavljale tudi druge, alternativne, emancipatorične oblike izobraževalnih procesov. Te so izzivale družbene ureditve, razvijale in pospeševale družbene demokratične imperitive. Izhajale so iz družbenega konflikta in zato oboroževale sodelujoče v izobraževalnem procesu – tako z družbenim pogumom kot z epistemološkimi radovednostmi.

Freire (2000) je radikalno izobraževanje poimenoval za »prakso svobode« (*the practice of freedom*), sredstvo, s katerim ženske in moški prek ustvarjalne in kritične obravnave stvarnosti ter raziskovanja spreminjajo svoj svet.⁷ Naše delo obravnava izobraževanje, ki prispeva k avtentičnemu družbenemu obstoju in zavrača integracijo mladine v logiko sistema, ki je v izhodišče svojega delovanja postavil mrtvega človeka – stvar! Kje poiskati kulturni kapital – ustvarjalno moč družbenega integriranja za možnost novega in kolektivnega družbenega ustvarjanja?

Epistemologija radikalne pedagogike

Vprašanja, ki smo jih postavili v izhodišče razprave o radikalni pedagogiki, niso nova. Vse od klasične Grčije so jih v pedagoški in teoretski praksi razvijali različni družboslovci in humanisti, filozofska tradicija izobraževanja pa sega na sam začetek pisane besede. Nov je zgolj ambiciozen poskus tukajšnjega besedila, da kartografiramo epistemologijo radikalnih pedagogik. Namen je, da poskušamo tudi

⁷ Freirejeva teoretska napotila izhajajo iz prakse temeljnih elementov človekovega avtentičnega osvobodjanja, to je, izhajanje iz človekovih lastnih delovanj v svetu, da bi spremenil družbo. Po Freireju verodostojna refleksija ne upošteva niti abstraktnega človeka niti sveta brez ljudi, pač pa ljudi v njihovih razmerjih s svetom. Kot temelj delovanja in pedagoškega procesa zato postavlja dialog. Dialog ni razumljen zgolj kot konverzacija (in/ali (spo)razumevanje), pač pa kot praksa, kot so-delovanje in srečevanje vsakega z vsakim, pri čemer se vzpostavi spoštovanje, s tem pa je avtentičen dialog šele zares mogoč. Praksa je drugo izhodišče, ki jo jemlje kot vsakdanjo prakso spreminjanja sveta in ki je dialogu vzajemna: gre za proces ustvarjanja skupnosti ter gradnjo socialnega in kulturnega kapitala v neformalnem družbenem toku delovanja, ki se lahko teoretsko artikulira. Ne gre za priali po-učevanje, pač pa za preizkušanje, invencije, inovacije, ki jih udeleženec v izobraževanju sam preverja, potrjuje in zavrača, ter za proces, ki je mogoč le ob epistemološki radovednosti udeleženca izobraževalnega procesa. Zato se tudi antagonistična vloga (učenec vs. učitelj) opusti oziroma spremenjen v interakcijo ter prehajanje institucionalno ločenih vlog. Tretji člen tega vzajemnega procesa razvijanja radikalne pedagogike je kritično ozavejanje strukture in pogojev za vzpostavljane podrejenosti v vseh segmentih družbenih razmerij. Šele ko zatirani prepozna in kritično ozaveša lastno zatiranost ter zatiranost v družbi, lahko nastopi emancipatorični proces oz. proces transcendence ter stopi v proces kolektivnega spreminjanja lastnih realnosti. S primeri izobraževanja brazilskih kmetov Freire dokazuje, kako so s poskusi ubesedovanja (poimenovanja) in/ali artikuliranja lastnih življenjskih izkušenj emancipirali svoje lastno zatiranje. S spreminjanjem svojega lastnega sveta pa niso radikalno spreminjali zgolj lastnega okolja, pač pa družbo kot celoto.

na področju pedagogike razbliniti prevladujoč mit o tem – »da ni alternative« (znan pod akronimom TINA, ki ga je uveljavila Margaret Thatcher), na katerem jezdi kapitalizem, z njim pa tudi prevladujoče družboslovne in humanistične znanosti.

Seveda je alternativa. Seveda so alternative tudi (in predvsem) v izobraževanju. Zato bomo prek epistemologije radikalne pedagogike raziskali tiste oblike kulturnega kapitala, ki spodbuja človekove potenciale za bogatenje kulture in katerih moč odzvanja kot družbena integracija onkraj sodobnih kapitalističnih razmerij ter že vzpostavlja nove družbenosti. To je najmočnejše orožje človekove kreativnosti, ki je danes najbrž tudi edino, ki še lahko ustavi degradacijo človekovih potencialov, katere se oklepa človeštvo.

V epistemologijo protagonistov radikalne pedagogike bi lahko uvrstili tiste ustvarjalce, ki so v izhodišča ustvarjanja poleg splošnih ali preciznih kritik postavili tudi katero od naslednjih tez, ki spodbujajo emancipatoričen proces v izobraževanju in *prek* njega: kritična zavest je motor družbene emancipacije; nevtralni proces izobraževanja ne obstaja; vednost se brez odgovornosti in kritične intervencije ne more razvijati; najbolj cenjena učiteljeva lastnost je nevednost; dve pglavitni operaciji inteligence sta pripovedovanje in uganjevanje; svet in človek obstajata v nenehni interakciji; človekova praksa je zavedno spreminjanje sveta; ni revolucionarne teorije brez prakse in ne revolucionarne prakse brez teorije ... Teze že napeljujejo, katere teoretske in filozofske tradicije imamo v mislih (historični materializem, kritično teorijo, teologijo osvoboditve, feministične in postkolonialne študije idr.). Vendar pa moramo biti pri izbiri izhodišč previdni, kajti vsakdo, ki se dejavno ukvarja z radikalno pedagogiko, bi nas opozoril, da mora narava predmeta obravnavati in spoznavati vse pretekle tradicije in tokove. In da to ne velja samo za radikalno pedagogiko, da je to podlaga za proučevanje vseh predmetov obravnave. Za tukajšnjo kratko, a pregledno epistemologijo radikalne pedagogike pa ne moremo brez posploševanja in generaliziranja.

Radikalna pedagogika iz tradicije prelomnih teorij

Redki radikalni pedagogi so uveljavljena imena družboslovja in humanistike. Težko bi našli doktorja družboslovnih ali humanističnih znanosti, ki ne bi poznal umnega govorjenja brezumnosti Fukuyame, Huntingtona ipd., še teže pa tiste, ki poleg Freireja, ki je najbrž najbolj znan in citiran, tudi drugih radikalnih pedagogov, kot so Joseph Jacotot, Nikolai Chernyshevsky, Raya Dunayevskaya, Lorenzo Milani, John Dewey, Ivan Illich, John Caldwell Holt, Murraya Bookchin, Daniel Chodorkoff, Jaques Rancière, John Taylor Gatto ... Za klasika radikalne pedagogike se pogosto postavlja Johna Deweya, ki je začel ustvarjati na prelomu 19. in 20. stoletja in je danes znan kot utemeljitelj pragmatizma ter oče refleksije. Dewey je odprl proučevanje radikalnega izobraževanja predvsem na področju izkušnje in refleksije, demokracije in skupnosti ter ambienta. Njegova sled ostaja med številnimi pisci, ki so razvijali neformalno izobraževanje, kot na primer Coyle, Kolb, Lindeman in Rogers.⁸

⁸ Glej Dewey (1916, 1933, 1938), Ryan (1995), Campbell (1995).

Med kritičnimi pedagogikami nedvomno izstopa teologija osvoboditve ter njen temeljni predstavnik Paulo Freire. Pomen epistemološke radovednosti, ki poganja dialog tako med sodelujočimi, kot tudi avtorefleksija pedagoške prakse za teoretsko ustvarjanje, je prvič objavil leta 1972 v *Pedagogiki zatiranih*. Neverjetna lahkotnost, s katero je v štiridesetih urah opisnil zatirane brazilske kmete, pa tudi odgovornost oziroma družbena zavezanost so navdušile vrsto pedagogov. Še v času ustvarjanja je sodeloval z učenci, znanstvenimi delavci in predvsem aktivisti, ki so odpirali družbena vprašanja na barikadah neoliberalizma. Tudi po njegovi smrti leta 1997 pedagogika zatiranih živi zlasti po vseh delih Latinske Amerike, ponekod v Afriki in v Indiji. Univerze in inštituti po Evropi so prevzeli zlasti Freirejevo teorijo, s katero pa razen poglobljenih diskusij niso dosegli veliko, saj je vsa teorija izhajala iz »prakse svobode« – neposredne prakse ljudi in družbenega okolja, kjer je ustvarjal.

Prav zato je Freirejeva metoda izobraževanja je daleč najbližja ljudski pedagogiki, ki se je razvijala po vseh državah Latinske Amerike v drugi polovici 20. stoletja, tudi v Braziliji, zlasti med gibanji in staroselci, ki so se uprli kolonializmu, imperializmu in/ali domačemu kapitalizmu. Tudi zato je zanimivo, da majevski staroselci v Chiapasu, znani pod imenom zapatisti, ustvarjajo povsem identično, ljudsko pedagogiko, pa čeprav ne poznajo Freirejeve pedagogike (Gregorčič 2007 b). Med vidnejše naslednike Freirejevega ustvarjanja na Zahodu sodijo Donald Macedo, Henry A. Giroux, Roger I. Simon, Ira Shor, Stanely Arnowitz, Peter McLaren idr.; na Vzhodu pa na primer Anil Sadgopal. Freire ima vrsto kritikov (Jay in Graff 1995; Bell Hooks 1994), med katerimi so številni tudi pomembno obogatili premišljanje njegove metode izobraževanja.

Bolj kot doslej omenjeni misleci so v humanistiki in družboslovju seveda znani Marx, Benjamin, Gramsci, drugi ustvarjalci kritične teorije frankfurtske šole, teologija osvoboditve ter nekateri nasledniki neortodoksnega historičnega materializma. Najbrž je bilo prav bogastvo širine avtorjev tisto, ki je zaslepilo njihov pomen za nove pristope *k izobraževanju in v njem*. Nekateri sodobni avtorji šele danes razkrivajo pomen teh filozofskih in teoretskih tradicij za radikalno pedagogiko,⁹ čeprav je večina radikalnih pedagogov alternativno teorijo in prakso snovala predvsem iz marksistične in kritične teorije. Freire kot osrednji predstavnik teologije osvoboditve združuje vrsto omenjenih filozofskih tradicij,¹⁰ med katere je sodil tudi španski filozof in humanist José Ortega y Gasset.¹¹

⁹ O pomenu Marxovih in Gramscijevih del za sodobno pedagogiko so pisali zlasti naslednji avtorji: Allman, Antelo, Apitzsch, Aronowitz, Baldacchino, Borg, Buttigieg, Coben, Fischman, Fontana, Giroux, Kachur, Livingstone, McLaren, Mayo, Monasta, Morgan, Morrow, Serra in Torres.

¹⁰ Predvsem pa Marxa, Gramscija, Hegla, Sartra, Fromma, Althusserja, Lukácsa, Mounierja, Marcuseja, Unamuna, Ortega y Gasseta, Che Guevara, Martina Luthra Kinga, Ma, idr.

¹¹ Pedagoško ustvarjanje Ortega y Gasseta lahko strnem v tri obdobja: idealistično pedagogiko, pedagogiko življenja ter pedagogiko zrelosti. Prišel je z neokantovstvom, to je učenjem orientacij za transformacijo posameznika glede na ideale (kantovska kozmopolitska humanost). Španijo je videl kot deželo individualizma in subjektivizma z odsotno kulturo, identiteto ter pomanjkanjem kolektivnega delovanja. Zanj je zato predstavljala pedagoški problem. V zgodnjem obdobju je videl rešitev nacionalnega problema v kulturnih reformah in afirmaciji kulturne identitete prek izobraževanja, zato je uvedel družbeno učenje kot politični program. Ob srečanju s fenomenologijo se po letu 1911

Ortega y Gasset je črpal iz Karla Mannheima, Ericha Fromma in Hannah Arendt. Skupaj s filozofom Miguelom de Unamunom, ekonomistom Joaquínom Costo, umetnostnim kritikom Manuelom Cossío, pesnikom Antoniom Machado in novelistom Pío je sestavljal Generacijo 98, skupino intelektualcev, ki je oblikovala alternativno skupnost za visokošolsko izobraževanje *Institución Libre de Enseñanza* konec 19. stoletja v Španiji. Njihovi učenci so bili na primer Lorca, Dali in Buñuel.¹² Podobne primere poznamo konec 19. in v prvi polovici 20. stoletja tudi po drugih državah Evrope. Cherniševski, ki je ustvarjal v Marxovem času, se je nanašal na filozofsko tradicijo utopičnega socializma ter anarhistično filozofijo (na avtorje, kot so Charles Fourier, Alexander Hearken, Peter Larva, Pierre-Joseph Proudhon, Prince Peter Aleksejevič Kropotkin, Ralph Waldo Emerson in Henry David Thoreau). Kot vidimo s kartografitranjem vzvodov idej in premišljanj radikalne pedagogike, kaj hitro zaplujemo med tradicije prelomnih teoretikov.

Zakaj je izum »dreserskega pedagoga« prelomen za pedagogiko kot tako?

Če se vrnemo nazaj, pred naše štetje, potem s k protagonistom filozofije izobraževanja pogosto prišteva tudi učitelje retorike – sofiste, pa znanega mojstra dialoga in začetnika majevitike Sokrata ter njegove učence Platona, nato Aristotela, stoike idr. Njihovi zapisi so za razvoj radikalne pedagogike pomembni predvsem kot ideje in poskusi, na katerih so nasledniki gradili neusmiljeno kritiko izobraževanja ter alternativo *v in za* izobraževanju/e. Sokratova metoda je za radikalno pedagogiko pomemben primer, kot je ugotavljal Jacotot, najnevarnejše ter izpolnjene oblike poneumljanja (Rancière 2005, str. 25–29).¹³ S tem ko je Jacotot presekala naivno uporabo metode dreserskega učitelja, je pedagogika dobila novo priložnost, da se iztrga iz primeža prevladujoče mitologije kraljestva pedagogike: neenakosti inteligenc. Svoje priložnosti ni izkoristila in le skromna manjšina pedagogov je nadaljevala radikalno pot »nevednega učitelja«. Učenca namreč ne izobražuje učiteljeva (vse)vednost. Prav »nevednež je lahko povod učenosti za drugega nevedneža« (Rancière 2005, str. 27).

»Nevedni učitelj« je pomemben mejnik v pedagogiki, saj je Jacotot povsem naivno in brez predvidevanja dognal, kako lahko pedagog najbolj ustvarjalno

loči od svoje idealistične pedagogike ter razvija pedagogiko življenja (ali izobraževanje za življenje): izhodišče – kulturo, zamenja z radikalnim, neposrednim, spontanim, elementarnim življenjem, življenjem kot ustvarjanjem. Pedagogika mora iskati mehanizme za intenziviranje življenja. Ne podpira niti naturalistični primitivizem niti iracionalni antikulturalizem. Njegovo zadnje obdobje pa je poleg družbeno-političnih razmer v Španiji, vrsti iniciativ, združenj in izjemnega opusa objav najbolj določila še profesionalizacija in reforma univerzitetnega izobraževanja, po katerem bi študentje raziskovali in izobraževali za drugačno družbo. Njegove ideje nove univerze so se močno razširile zlasti po Evropi in Latinski Ameriki.

¹² Glej Ward (1982, str. 86).

¹³ Kritiko Sokratove metode Rancière izpeljuje v utemeljevanju Jacototove, to je »učenčeve metode«, ki predpostavlja, da za poučevanje ne potrebujemo učenosti, pač pa moramo biti sposobni zgolj spraševati o vsem, česar ne poznamo. Medtem ko »Sokrat tako kot vsak učen učitelj sprašuje, da bi izobrazil. Kdor pa hoče človeka emancipirati, mora spraševati, kot sprašujejo ljudje, in ne kot sprašujejo učenjaki; da bi se izobrazil, in ne da bi izobraževal.« (Rancière 2005, str. 39)

izobražuje prav tisto, česar »ne zna«. Jacotot, ki je deloval konec 18. ter prvi polovici 19. stoletja (v Heglovi dobi) v Franciji, Belgiji, nato pa še v Angliji, Prusiji vse do Ria de Janeira, je bil radikalni pedagog v dobesednem pomenu besede, saj se je po Baconu, Hobbesu, Locku, Harrisu, Condillacu, Rousseauju, Bonaldu idr. še drznil trditi, da mišljenje predhodi govorici. S tem je pod vprašaj postavil tako filozofske tradicije kot tudi dožemanje pedagogike in družbe. Z izjemno inovativnostjo in spretnostjo sprevračanja velikih zgodovinskih idej in misli je odpiral nove kvalitete pedagogike za dostojanstveno družbo. Podobno kot Freire (2000) jih je oprl na vprašanje človekove emancipacije (Rancière 2005).

Izobraževanje in vzgojo je skozi vso človekovo zgodovino poleg družine kot primarne institucije v tako imenovanem razvitem svetu najdlje upravljala tudi duhovščina. Med sakralne pedagogike se šteje Tomaža Akvinskega, nekateri pa omenjajo že Avgušтина. Tudi pozneje v obdobjih razcveta kolonizacije Južne Amerike in Afrike, v začetku 17. stoletja, ko se med staroselska ljudstva naseljujejo misijonarji iz vrst frančiškanov, jezuitov, dominikancev in avguštincev, duhovščina skrbi za institucije izobraževanja. Ustanavljajo cerkve, šole, univerze ter – pogosto bolj, kot je cerkev pričakovala – sodelujejo v političnih bojih staroselcev. Pedagoško delo jezuitov, na primer, je bilo v nekateri delih Latinske Amerike pomembna spodbuda najrevnejšim prebivalcem družbe, tako imenovane družbenega dna, ki v teh državah predstavlja večinsko populacijo. Nekatere jezuitske šole in univerze še danes izobražujejo za družbene spremembe.¹⁴ Te so izjeme in pogosto v protislovju z zahtevami in potrebami verskih institucij.

Filozofe in teoretike, ki so se ukvarjali s pedagogiko v obdobjih med Akvinskim vse do Jacotota, bi težko popisali v kratkem pregledu. Nedvomno so v polje pedagogike močno intervenirali tile misleci: Erazem, Hobbes, Descartes, Milton, Lock, Kant, Rousseau in Condorcet. Avtorji so pomembni razvijalci metod izobraževanja tako za filozofijo izobraževanja kot družboslovne in humanistične znanosti na sploh, na katerih je mogoče graditi kritiko ter iz kritike alternativo za tisto pedagogiko, ki bo človeka osvobajala, ne pa dodatno pohabljal. Jean Jacques Rousseau na primer s svojim znamenitim delom *Emile ali o vzgoji*, ki je izšlo v šestih delih maja 1762, odločno sprevrže fevdalno pedagogiko 18. stoletja. Njegovim idejam v 19. stoletju sledijo tako ameriški kot evropski šolski sistemi. Kljub poskusom, da bi ga brali v zgodovinskem in avtobiografskem kontekstu, ter tudi ob upoštevanju njegove zagnanosti za ustvarjalno izobraževanje so bili njegovi dosežki prav nasprotni.

Vse do prvih ustvarjanj Jacotota je Rousseau še zadnji zagovornik metode dreserskega učitelja. Rousseau je temeljne prvine demokracije, enakost, svobodo in pravičnost, ki jih je želel vpisati tako v izobraževalni kot družbeni sistem, zatrl z avtokratičnim pedagogom ter družbeno izolacijo: izobraževanega je iztrgal iz

¹⁴ Rektor univerze v San Salvadorju (Universidad Centroamericana »José Simeón Cañas« – UCA) José María Tojeira je v nagovoru ob začetku univerzitetnega leta študentom posredoval pomen jezuitske pedagogike: učenje za družbeno intervencijo, ki bo emancipirala nemoč staroselskih skupnosti ter drugih izključenih skupin (pedagogiko teologije osvoboditve sva januarja 2007 v Salvadorju raziskovala z Matejem Zonto prek intervjuja s Tojeira ter opazovanjem strukture in prakse na UCA).

družbenega procesa ter ga osamil oziroma individualiziral; učitelju pa pripisal nadzorovanje ter skrb za državljansko vzgojo. Večino Rousseaujevih idej je še konec 18. stoletja z delom *An Enquiry Concerning the Principles of Political Justice, and Its Influence on General Virtue and Happiness* (1793) zavrnil William Godwin, z radikalno kritiko državljanskega izobraževanja ter utemeljitvijo potrebe po kolektivnem izobraževanju.¹⁵

Laboratoriji radikalnih pedagogik

Če se na koncu vrnemo v 20. stoletje – potem sta za tukajšnje (nekdaj avstro-ogrsko, kasneje jugoslovansko in danes slovensko (evropsko)) okolje zanimiva še dva pedagoga – Rudolf Steiner in Ivan Illich. Oba sta rodovno vezana na Hrvaško, živela in ustvarjala sta na Dunaju ter pozneje potovala in delovala po številnih državah sveta. Steiner je oče valdorfske šole, zamisli o načinu izobraževanja in instituciji, ki je na prvo mesto postavila učenčevo lastno neposredno izkušnjo ter preplavila predvsem Evropo. Danes se večina teh programov še hitreje prilagaja na neoliberalne agende kot javno idr. še ne privatizirano šolstvo, zato bi ga lažje kot med radikalne pedagoge uvrstili med invencijske poskuse in prakse v institucijah izobraževanja.

Illich pa je poleg svojih odmevnih del (zlasti dela *Odšolanje družbe*, 2002) pomemben tudi kot ustanovitelj Centra za inovativne pristope v izobraževanju (CIDOC – *Centro Intercultural de Documentación*) v Cuernavaci v Mehiki leta 1969. Njegovih seminarjev so se takrat udeleževali najpomembnejši misleci alternativne pedagogike, ki so najdejavneje ustvarjali med koncem devetdesetih let 20. stoletja: Paulo Freire, Peter L. Berger, Joseph Fitzpatrick, John Holt, Angel Quintero, Layman Allen, Fred Goodman, Gerhard Ladner, Didier Piveteau, Joel Spring, Augusto Salazar Bondy, Dennis Sullivan idr. Ideje, ki jih danes pripisujemo Illichu, je že stoletja pred njim zapisal Bakunin. Na Bakunina pa se je za potrebe radikalnega izobraževanja oprla še vrsta drugih radikalnih pedagogov, kot na primer Paul Goodman, Michael Young, Harry Rée idr. (Ward 2004, str. 57). Kljub vsemu se delavnice Centra za inovativne pristope v izobraževanju še danes jemljejo kot temeljni mejnik za raziskovanje in elaboriranje novih ter emancipatoričnih prijemov za in v izobraževanje/u.

Novi pristopi v izobraževanju pa so bili šele leta 1974 poimenovani z besedno zvezo »radikalna pedagogika«. Termin je uvedla filozofija socialne ekologije, ki je pedagogiko uveljavila na način, ki je danes sprejemljiv tako za obravnavo Freirejevih kot tudi drugih del. Očeta »radikalne pedagogike« sta Bookchin in Chodorkoff. Z razkrivanjem epistemologije narave, da bi lahko spoznala epistemologijo družbe, sta združila temelje kritične teoretske tradicije ter jih aplicirala v prakso. Poleg kritike kapitalistične ureditve sta prav s pomočjo epistemologije narave nakazala alternative za družbe. Bogate osebne izkušnje političnega de-

¹⁵ Godwinova dela so dostopna na http://dwardmac.pitzer.edu/Anarchist_Archives/godwin/GodwinCW.html (19. 12. 2007).

lovanja ter poskuse samoorganiziranja skupnosti sta združila z anarhizmom, marksizmom, kritično teorijo, antropologijo, teologijo osvoboditve itn. ter leta 1974 ideje aplicirala na Inštitut za socialno ekologijo v Vermontu.¹⁶ Po več kot treh desetletjih socialna ekologija izobražuje prek političnih intervencij, ki vzpostavljajo novo družbenost (Gregorčič 2005 a).

Teoretske invencije radikalne pedagogike se v zadnjih dveh desetletjih v tako imenovanem razvitem, zahodnem svetu nadaljujejo v različnih oblikah neformalnega, avtonomnega, kritičnega, eksperimentalnega, nomadskega raziskovanja na univerzah, v alternativnih medijih ter kiberprostorih, v raznih inštitutih in organizacijah z novimi tehnologijami ter digitalno kulturo (med take primere lahko sodijo mednarodna EduFactory¹⁷, Nomadska univerza (npr. v Španiji in Italiji), Institute for Applied Autonomy (IAA)) ter seveda zlasti prek akademskih produkcij (npr. *Radical Pedagogy*¹⁸). Kljub množičnosti teoretske produkcije zlasti v začetku 21. stoletja pa so tovrstne »radikalne pedagogike« na Zahodu skoraj brez izjeme zgolj teoretizacije, ki niso zasnovane na praksi – torej ideologizacije in konceptualizacije novih terminologij, principov, spoznanj in opredelitev, ki izhajajo iz gradiva, ter izjemoma iz vsakdanjega življenja ter aktualnih družbenih bojev.

Popolnoma nov epistemološki rez za radikalno pedagogiko pa je znova opaziti v Latinski Ameriki ter tudi Indiji (o drugih azijskih in afriških državah žal nimamo primerne literature in podatkov) zlasti v zadnjih dveh desetletjih. V ruralnih okoljih Latinske Amerike vznika kot ljudska pedagogika, ki se opira na rekuperacijo staroselske kulture in tradicije (pri tem so pomembne zlasti teoretske invencije avtonomnega zapatističnega izobraževanja iz Chiapasa, pa staoselci Lenca v Hondurasu, Equipo maiz iz El Salvadorja¹⁹, Universidad de la Tierra iz Oaxace idr.). Vsi ti novodobni eksperimenti praviloma ne poznajo dediščine radikalne pedagogike (niti ne Freireja ali Illicha, ki sta delovala v njihovih okoljih), vendar ustvarjajo podobne metode, kot jih je definiral Freire. Skupno izhodišče teh teoretskih invencij je, da izhajajo iz radikalnega političnega položaja svoje družbe (kot staroselci, kmetje, zatirani, marginalizirani), ki je zgodovinsko pogojena s političnim in gospodarskim sistemom oz. procesi (neoliberalizem, postfordizem, neokolonializem in neoimperializem); da pravilo niso imeli pisane (staroselske) besede in literature; da jim država kljub ustavnim in drugim zagotovilom nikdar ni omogočila izobraževanja; da so se politično samoorganizirali (kot avtonomne skupnosti), ter izobraževanje postavili kot temeljni element družbene transformacije oz. emancipacije skupnosti.²⁰

¹⁶ <http://www.social-ecology.org>

¹⁷ <http://www.edu-factory.org/>

¹⁸ <http://radicalpedagogy.icaap.org/archives.php>

¹⁹ <http://www.equipomaiz.org.sv/>

²⁰ Več in natančneje sem o konkretnih primerih radikalnih pedagoških praks pisala v Gregorčič (2007 b), prav tako bo vrsta prispevkov s konkretnimi primeri alternativnih in radikalnih pedagoških praks v Latinski Ameriki in Indiji v letu 2008 objavljenih v domačih in tujih družboslovnih revijah. Besedila so nastala na osnovi kombiniranja vrste pristopov terenskega raziskovanja (med letoma 2005–2007 v Ameriških državah: Mehika, El Salvador, Gvatemala, Honduras, Belize, Nikaragva

Drug teoretsko daleč najprodronejši primer, ki je združil tako Jacotota kot Freireja, prihaja iz urbanih delov Latinske Amerike. Gre za »pedagogiko *militancia de investigación*« (militantnega raziskovanja), katere tradicija sicer sega v leto 1844, k prvi Engelsovi monografiji in pozneje k praksam operaistov v Italiji. Ta dediščina je v pedagogiki dobila nov zagon ob koncu 20. stoletja z urbaniimi gibanji v Argentini, ki so za prehajanje neoliberalizma obudila vzajemnost teorije in prakse, delavsko soraziskovanje ter produkcijo novih družbenih razmerij. Med vsemi urbaniimi skupinami je danes po militantnem raziskovanju daleč najbolj znan Colectivo situaciones. Militantno raziskovanje poskuša neubogljivo ter z distanco do akademskih pravil in produkcije spajati razdrobljene, podrejene in skrite védnosti s produkcijo praktičnih teles *potencie* (kreativna moč). Kot tako je militantno raziskovanje umetnost snovanja kompozicij, ki spodbuja vprašanja in elemente alternativne družbenosti: to je iskanje vezi, da bi se lahko akademske védnosti uglasile ali sestavile s tistimi, ki jih imenujemo ljudske, kritične, radikalne védnosti. Tako spreminja propozicijo: poskuša generirati kapaciteto bojev za samo-branje in posledično, da znova raztroši prednosti ter produkcije drugih družbenih praks. Emancipatorična misel raziskovanja, kot jo razvijajo Colectivo situaciones, je bolj kot na ustvarjanje konceptov (centralizacijo, objektivizacijo, instrumentalizacijo, artikulacijo, taktiko, idealizacijo in soglasje) osredotočena na preizpraševanje lastnih početij, delovanj, refleksije refleksij. Za konstituiranje novega načina raziskovanja (oziroma lastnega delovanja) jemljejo avtentično izkustvo antiutilitarizma, ki *lastno* spreminja v *skupno*. Tako militantni raziskovalec uporablja srečevanje, afinitete, kompozicije, gramatiko vprašanj, imenco, situacije, resonance, prakse, horizontalnosti, percepcije, preizkušanje in preizpraševanje.²¹

Sklepne misli

Besedilo je izpostavilo danes najbolj zapostavljene potencialne kulturnega kapitala, ki se skrivajo v bogastvu preteklih in sodobnih pedagogik z obrobja. Opisane pedagogike skrivajo največje potencialne družboslovnih in humanističnih znanosti, ki so sposobni kreativnost človekove narave aplicirati tako na pedagogiko kot na širši (družbeni, gospodarski, socialni) razvoj. Kartografranje radikalnega izobraževanja je pokazalo, kako so se prelomile epistemološke tradicije družboslovja v angažiranih pristopih za izobraževanje. S tem smo pokazali na temeljne imperativne, ki bi jih morale sodobne strategije za izobraževanje prav zaradi zgodovinske dediščine radikalne pedagogike vpisati v svoje programe.

ter v Indiji v Madhya Pradeš, Chhattisgarh, Andhra Pradeš, Karnataka, Kerala ter Harjana), kjer sem združevala antropološko in etnografsko metodo raziskovanja z intervjuji ter militantnim raziskovanjem, kot so ga utemeljili Colectivo Situaciones (2003). Raziskovanja iz Indije bodo predstavljena tudi v dokumentarnem filmskem gradivu.

²¹ Za spoznavanje militantnega raziskovanja glej Colectivo situaciones et al. (2001, 2002, 2003, 2004, 2005), Holdren in Touza (2005), Holloway (2004), Khorasane (2005) idr.

Kot smo nakazali v prvem in drugem poglavju, pa izobraževane strategije za 21. stoletje, ki jih pripravljajo mednarodni, transnacionalni in nacionalni programi, dokazujejo prav nasprotno. Iz izobraževalnih procesov se umikajo še zadnji emancipatorični potenciali, ki so prvi pogoj za kreativno izobraževanje in hkrati tudi za dostojanstvene družbe.

V besedilu smo izostrili bogastvo kulturnega kapitala, ki se skriva v radikalni pedagogiki. Med prelomna dela smo uvrstili teorijo in prakso dveh pedagogov, Freireja in Jacotota. Freirejeva praksa med brazilskimi kmeti, ki so se prek opismenjevanja politično emancipirali, ga je pognala v izgnanstvo v Čile in nato v Združene države Amerike, pozneje pa še v misije radikalnih izobraževanj v Afriko in Azijo. Danes poznamo vrsto inštitutov, univerz, ki nosijo Freirejevo ime, kar kaže vsaj simpatijo do njegove pedagogike, če ne tudi na nove tradicije v proučevanju izobraževanja in družbe. O implikacijah Freirejevih metod v državah Juga, razen izjemnih primerov v Latinski Ameriki, ki jih poznamo zaradi dolgoletnega znanstvenega raziskovanja na terenu, ter primera iz države Madhja Pradeš v Indiji (Sadgopal 2005, 2006), ki je Freirejeve metode združila z Gandhijevimi principi za »temeljno izobraževanje« (*Baniyadi Shiksha*), je bilo sedaj zelo malo popisane in analizirane.

V Evropi in Združenih državah Amerike pa Freire živi predvsem (ali samo) v teoriji, medtem ko so primeri »proizvajajočega učenja« (učenja, ki bi vključevalo družbeno produkcijo) zaživel bolj izjemoma. Med take smo navedli in opisali Inštitut za socialno ekologijo v Vermontu, ki je prvi teoretsko opredelil in v praksi utemeljil dediščino radikalne pedagogike, ter Freireja uporabili kot enega od ključnih nosilcev in razvijalcev te dediščine.

Jacotot se po izvornosti idej, eksperimentalnem pristopu v procesu pedagoške prakse ter neusmiljeni kritiki šolane družbe izjemno dopolnjuje s Freirejevim ustvarjanjem. Škandaloznost Jacototovega poučevanja je bila posledica izjemne eksperimentalne prakse, iz katere je, kot nam je v *Nevednem učitelju* razgrnil Rancière, naredil verjetno najradikalnejše in najprelomnejše izsledke za pedagogiko kot tudi za družbene spremembe. Ustvarjal je v času in duhu francoske revolucije, obdobju, ki je odpiralo možnosti novih in radikalnih zamisli tudi v pedagogiki. Freire pa je ustvarjal v času, ko so se teoretske in praktične možnosti reflektiranja družbe in politike zapirale. Zato je njegova pedagogika najprej upor proti brutalnosti neoliberalizma, ki je v njegovem času pričel pohod po Latinski Ameriki, ter hkrati alternativa za nove možnosti samoorganiziranja, kajti človekova kultura izhaja iz težnje k bogatejšemu in izpopolnjenemu življenju tako na individualni kot kolektivni ravni.

Literatura

- Allman, P. (1999). *Revolutionary Social Transformation: Democratic Hopes, Political Possibilities and Critical Education*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- Allman, P. (2001). *Critical Education Against Global Capitalism: Karl Marx and Revolutionary Critical Education*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.

- Apple, M. W. (1992). Šola, učitelj in oblast. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Aronowitz, S. in Giroux, H. A. (1991). Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bourdieu, P. in Passeron, J. (1977). Reproduction in Education, Society and Culture. London: Sage.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. V: Kreckel, R. (ur.), Soziale Ungleichheiten. Goettingen: Otto Schartz & Co., str. 183–198.
- Bourdieu, P. (1996). The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. in Wacquant, L. (2003). Neoliberalni novorek: zabeležka o novi planetarni vulgati. Družboslovne razprave, 19, št. 43, str. 57–63.
- Campbell, J. (1995). Understanding John Dewey. Nature and co-operative intelligence. Chicago: Open Court.
- Chatterjee, P. (2004). The Politics of the Governed: Reflections on Popular Politics in Most of the World. Delhi: Permanent Black.
- Chodorkoff, D. (1998). Education for Social Change. Dostpno prek: <http://www.boinklabs.com/pipermail/anoked-l/1998-December/000155.html> (12. 12. 2007).
- Chodorkoff, D. (2004). Socialna ekologija. (Neobjavljena predavanja v Trstu, 13. 5. 2004; Gorici, 14. 5. 2004; Ljubljani, 15. 5. 2004).
- Cole, M., Hill, D., McLaren, P. in Rikowski, G. (2001). Red Chalk: on Schooling Capitalism and Politics. Brighton: Institute for Education Policy Studies.
- Colectivo situaciones in MTD de Solano (2001). Contrapoder: una introduccion. Buenos Aires: De Mano en Mano.
- Colectivo situaciones in MTD de Solano (2002). Hipotesis 891. Mas alla de los piquets. Buenos Aires: De Mano en Mano.
- Colectivo situaciones (2003). Sobre el Militante Investigador. Dostpno prek: <http://transform.eipcp.net/transversal/0406/colectivosituaciones/es> (1. 12. 2007).
- Colectivo situaciones in Universidad Transhumante (2004). Universidad Transhumante (territorios, redes, lenguajes). Buenos Aires: De Mano en Mano.
- Colectivo situaciones (2005). Something More on Research Militancy: Footnotes on Procedures and (In)Decisions. Ephemera, 5, št. 4, str. 602–614.
- Dewey, J. (1916). Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. New York: Free Press.
- Dewey, J. (1933). How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective thinking to the Educative Process. Boston: D. C. Heath.
- Dewey, J. (1938). Experience and Education. New York: Collier Books.
- Foucault, M. (2001). Arheologija vednosti. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Freire, P. in Donald, M. (1995). A Dialogue: Culture, Language and Race. Harvard Educational Review, 65, št. 3, str. 377–402.
- Freire, P. (2000). Pedagogy of the Oppressed. London: The Continuum International Publishing Group Inc.
- Freire, P. (2005). Education for Critical Consciousness. London/New York. Continuum.
- Gatto, J. T. (1992). Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling.

Philadelphia: New Society Publishers.

- Gatto, J. T. (2001). *The Underground History of American Education: An Intimate Investigation Into the Problem of Modern Schooling*. New York: Oxford Village Press.
- Gatto, J. T. (2003). *Against School: How Public Education Cripples Our Kids, And Why*. Dostopno prek: <http://www.spinninglobe.net/againstschool.htm>, (13. 2. 2007).
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. Critical Perspectives in Social Theory. South Hadley/Mass.: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1989). *Schooling for Democracy: Critical Pedagogy in the Modern Age*. London: Routledge.
- Giroux, H. A. in Shannon, P. (1997). *Education and Cultural Studies: Toward a Performative Practice*. New York: Routledge.
- Godwin, W. (1973). *An Enquiry Concerning the Principles of Political Justice and Its Influence on General Virtue and Happiness*. London: Robinson.
- Gregorčič, M. (1999). Zmanjkalo je solz. *Etnolog*, 9, št. 1, str. 163–194.
- Gregorčič, M. (2003). Vednost iz besa. *Časopis za kritiko znanosti*, 31, št. 213/214, str. 11–24.
- Gregorčič, M. (2005 a). Alerta roja: teorije in prakse onkraj neoliberalizma. Ljubljana: *Časopis za kritiko znanosti*, @Politikon.
- Gregorčič, M. (2005 b). Caracol – pu'y – školjka. *Časopis za kritiko znanosti*, 33, št. 222, sr. 134–158.
- Gregorčič, M. (2006). *Radical Education as Critical Capacity to Make Choices and to Transform our Everyday Reality*. Dostopno prek: http://www.chtodelat.org/index.php?option=com_content&task=view&id=288&Itemid=147 (15. 12. 2006).
- Gregorčič, M. (2007 a). Neobjavljen intervju z dr. Anilom Sadgopalom (Bhopal, 28. 10. 2007), ki je del temeljnega raziskovalnega projekta št. Z6-9603 pri Javni agenciji za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije.
- Gregorčič, M. (2007 b). Die Kunst des Wissens und die Wissenschaft der Bildung: Kulturelles Kapital als Triebkraft gesellschaftlicher Veränderungen. *Journal für Entwicklungspolitik*, 23, št. 3, str. 56–91.
- Hardt, M. in Negri, A. (2005). *Multituda: vojna in demokracija v času imperija*. Ljubljana: *Časopis za kritiko znanosti*, @Politikon.
- Hill, D. (2001). Global Capital, Neo-liberalism, and the Growth of Educational Inequality. *The School Field: International Journal of Theory and Research in Education*, 12, št. 5/6, str. 81–107.
- Hill, D. (2004). *Educational Perversion and Global Neo-Liberalism: A Marxist Critique*. Dostopno prek: <http://clogic.eserver.org/2004/hill.html> (17. 2. 2007).
- Holdren, N. in Touza, S. (2005). Introduction to Colectivo Situaciones. *Ephemera*, 5, št. 4, str. 595–601.
- Holloway, J. (2003). In the Beginning Was the Scream. V: Bonefeld, W. (ur.), *Revolutionary writing*. New York: Autonomedia, str. 15–22.
- Holloway, J. (2004). Spreminjajmo svet brez boja za oblast: pomen revolucije danes. *Časopis za kritiko znanosti*, @Politikon.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.

- Illich, I. (2002). *Deschooling society*. London: Marion Boyars Publishers Ltd.
- Jaspers, K. (1952). *Reason and Anti-Reason in our Time*. New Haven: Yale UP.
- Jay, G. in Graff, G. (1995). *A Critique of Critical Pedagogy*. V: Bérubé, M. in Nelson, C. (ured.), *Higher Education Under Fire: Politics, Economics, and the Crisis of the Humanities*. New York: Routledge, str. 201–213.
- Khorasanee, D. (2005). Upor kot ustvarjanje: nova družbenost v Argentini. *Časopis za kritiko znanosti*, 33, št. 222, str. 55–85.
- Lefebvre, H. (1982). *Preživljenja kapitalizma: reprodukcija proizvodnih odnosa*. Zagreb: Globus.
- McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paolo Freire and the Pedagogy of Revolution*. Lanham, MD/Oxford: Rowman and Littlefield.
- Močnik, R. (2003). *Teorija za politiko*. Ljubljana: Založba /cf*.
- Močnik, R. (2006). *Svetovno gospodarstvo in revolucionarna politika*. Ljubljana: Založba /cf*.
- Notes from Nowhere (2003). *We are everywhere: The Irresistible Rise of Global Anti-Capitalism*. London/New York: Verso.
- Ranciére, J. (2005). *Nevedni učitelj. Pet lekcij o intelektualni emancipaciji*. Ljubljana: Zavod EN-KNAP.
- Rikowski, G. (2001). *The Battle in Seattle: Its Significance for Education*. London: Tufnell Press.
- Ryan, A. (1995). *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*. New York: W. W. Norton.
- Sadgopal, A. (2005). *Globalisation: deconstruction its knowledge agenda*. V: Kumar, R.; Sethi, A. in Sikka, S. (ured.), *School, Society, Nation: Popular Essays in Education*. New Delhi: Orient Longman, str. 83–110.
- Sadgopal, A. (2006). *Dilution, Distortion and Diversion: A Post-Jomtien Reflection on Education Policy*. V: Kumar, R. (ur.), *The Crisis of Elementary Education in India*. New Delhi: Sage Publications, str. 92–136.
- Shor, I. in Freire P. (1987). *A Pedagogy for Liberation*. Westport, CT: Greenwood/Bergin and Garvey.
- UNDP, UNESCO, UNICEF, in World Bank (1990). *World Declaration on Education For All and Framework For Action To Meet Basic Learning Needs*, World Conference on Education for All: Meeting Basic Learning Needs, Jomtien, Thailand, 5.–9. marec, 1990, New York.
- Vaneigem, R. (2006). *Llamado de un partisano de la autonomía individual y colectiva*. La Jornada (11. 11. 2006).
- Wallerstein, I. M. (1999). *Utopistike ali Izbira zgodovinskih možnosti 21. stoletja*. Dediščina sociologije: obljuba družbenih ved. Ljubljana: Založba /*cf.

GREGORČIČ, Marta, Ph.D.

THE EPISTEMOLOGY OF RADICAL PEDAGOGICS AND CULTURAL CAPITAL FOR THE 21st CENTURY

Abstract: The text represents the most important policies of national and global strategies for educational systems in the 21st century. Modern strategies with new provisions are increasingly taking learners from the social, collective and mutual process. Learners are conducted according to the neoliberal tendencies which introduce fragmental, partial knowledge into education, they are educated for technocracy, management and market while practice and everyday life are abolished and urgent theoretical reflexions are prevented. In this way, they truncate quality, width, entirety, criticism and creativity of knowledge for all participants in learning process. The author proves that the degradation of human potentials is restored with the withdrawing of the four basic elements from education: politicking, epistemological curiosity, collective activity and immanence of conflict. With the systematic criticism of modern education and of global developmental and economic policies, she proves that we rejected the already created cultural capital which was built through the centuries of philosophy, theory and practice. With the thorough presentation of the most important sociologists and humanists from the 19th and the 20th century, she re-actualizes the meaning and the reach of radical pedagogics. To recognise the positive potentials of already created cultural capital, the author depicts the epistemology of pedagogics which was established at »the bottom« and remained on »the social margins«. As the two most important authors who integrated emancipatory potentials into the pedagogical theory and practice, she ranges Paulo Freire and Joseph Jacotot. Through their work and the wealth of heritage of radical pedagogics, she indicates the basic elements of creative education, which are emancipatory for pedagogics and also for societies and/or communities.

Keywords: radical pedagogics, critical theory, cultural capital, new education policies, Paulo Freire, Joseph Jacotot.