

Performativna pedagogika v poučevanju antirasizma

Abstract

Performative Pedagogy in Teaching Anti-Racism

The paper deals with the issue of effective anti-racism teaching in everyday contexts, where the traditional forms of racism are replaced by more sophisticated, subtle practices of exclusion, hatred and violence. Historical connotations of terms such as racism, xenophobia, homophobia, etc. specifically characterize certain groups of people and somehow further deepen divisions between the hegemonic majority and the oppressed minority; therefore, several indicators of inefficiency in teaching anti-racism have appeared, particularly in applying theories into practices. Teaching anti-racism is presented through new attitudes towards performative pedagogy, for a long time understood in the context of the teacher as the actor who engage his/her students as spectators through variety of acting techniques and performative practices. Along with the theoretical and applied development of the field, more and more the performative pedagogy is recognized as a critical teaching approach, based on artistic expression, improvisation, continuous dialogue, and the body as an ideologically inscribed product.

Keywords: (anti-)racism, performative pedagogy, dialogue

Nena Močnik is Junior Researcher at the Faculty of Social Sciences. As a performative pedagogue she collaborates in different projects, mostly tackling the topics of multiculturalism and antidiscrimination. (nena.mocnik@gmail.com)

Povzetek

Članek se ukvarja z vprašanji učinkovitega poučevanja antirasizem v vsakdanjih kontekstih, kjer so tradicionalni rasizem zamenjale subtilnejše prakse izključevanja, sovraštva in nasilja. Zgodovinske konotacije terminov, kot so rasizem, ksenofobija, homofobija ipd., so specifično zaznamovale določene skupine ljudi in po svoje še poglobile razslojevanje med hegemonsko večino in zatirano manjšino, s tem pa so se pojavili tudi kazalci neučinkovitosti poučevanja o antirasizmu, ki se kažejo predvsem pri prehajanju znanja iz teorije v prakso. Poučevanje o ideologijah izključevanja je predstavljeno skozi nove pristope t. i. performativne pedagogike, ki se je na začetku proučevala predvsem v kontekstu vzporednic med učiteljem kot nekakšnim igralcem, ki svoje učence kot občinstvo angažira prek različnih igralskih tehnik in performativnih praks, s teoretičnim in aplikativnim razvojem pa postaja čedalje bolj razumljen kot kritičen pedagoški pristop, ki temelji na umetniški izraznosti, improvizaciji in kontinuiranem dialogu ter predvsem na telesu kot ideološko inskribiranem produktu.

Ključne besede: (anti)rasizem, performativna pedagogika, dialog

Nena Močnik je mlada raziskovalka na Fakulteti za družbene vede. Kot performativna pedagoginja sodeluje v številnih projektih na področju multikulturalizma in antidiskriminacije. (nena.mocnik@gmail.com)

Uvod

Še preden se je po vseh Združenih državah Amerike in po vsem svetu začelo govoriti o primeru »Ferguson«,¹ in se je s tem znova prebudila potreba po nenehnem obravnavanju rasne neenakosti in človekovih pravic, se je osnovnošolska učiteljica v zvezni državi Alabama odločila z učenci 'uprizoriti' natančen konflikt med belskim policistom in temnopoltim najstnikom, s streljanjem in ubojem vred. V poročilih o tem dogodku nikoli ni bilo jasno, kakšen je bil pravzaprav učiteljičin namen in ali je bilo raziskovanje učencev in analiziranje poročanj o uboju Mika Browna namenjeno obravnavanju in problematiziranju rasne nestrpnosti, razslojenosti in moralnih vrednot, ali pa je v resnici šlo (tako so namigovali starši) za učiteljičin subtilni poskus reafirmacije obstoječih rasističnih ideologij.

Nekaj podobnega je okrog leta 1970, kmalu po napadu na Martina Luthra Kinga, večkrat preizkušala Jane Elliott s t. i. eksperimentom »modrooki-rjavooki«. Dan po Luthrovi smrti so jo učenci iz večinsko belskega, katoliškega mesteca spraševali, zakaj je bil »sploh ubit, ta King (op. p. Martin Luther King)« (v Bloom, 2005), zato jim je skušala razložiti, kaj pomeni biti 'Negro' v sodobni Ameriki. Predlagala je vajo, v kateri je učence – da bi jim lahko najbolj razložila medrasno segregacijo – razdelila v dve skupini, modrooke in rjavooke. Po začetnem upiranju učencev je kmalu dosegla njihovo popolno zlitje z na novo vzpostavljenim sistemom: modrooki učenci, ki so imeli boljši položaj, so kmalu izboljšali ocene in delovne naloge. Obenem so postali osorni in arogantni, ukazovalni ali kako drugače nespoštljivi do 'drugih' (ibid.). Poznejše raziskave, predvsem na področju socialne psihologije (Byrnes in Kiger, 1990; Williams in Giles, 1992), so pokazale, da je bila Jane Elliot, tako v prvem poskusu kot v ponovitvah, tako z otroki kot z odraslimi, uspešna pri dokazovanju oz. simulaciji družbenega izključevanja kot univerzalnega socialnega/sociološkega problema. Jane Elliot, ki je pozneje postala *diversity trainer*, inštruktorica na področju (multi)kulturne zavesti, kršenja človekovih pravic in družbene vključenosti, se je ukvarjala z možnostjo učinkovitih praks poučevanja antirasizma, kjer bi temeljno teoretično razumevanje prešlo tudi v praktično rutino.

V Sloveniji se je v zadnjem času začela raziskovati in akademsko analizirati predvsem *interkulturalna pedagogika* oz. *antirasistična pedagogika* (Cushner, 1998; Skubic Ermenc, 2003), ki naj bi poudarjala pomembnost vključenosti vseh učencev in njihovih raznolikih kulturnih (etničnih, religijskih, razrednih, spolnih) ozadij. Žal antirasistična pedagogika v Sloveniji učenec usposablja (samo) za »življenje v Evropski skupnosti« in za »evropski multikulturalizem« (v Skubic Ermenc, 2003).

V članku se bom ukvarjala z *antirasizmom* v *antirasistični pedagogiki* – torej z vprašanjem, kako sploh učinkovito poučevati antirasizem predvsem v okoljih, kjer so tradicionalni razizem zamenjale subtilnejše prakse izključevanja, sovraštva in nasilja. Zgodovinske konotacije terminov, kot so razizem, ksenofobija, homofobija ipd., so specifično zaznamovale določene skupine ljudi in po svoje še poglobile razslojevanje med hegemonsko večino in zatirano manjšino, s tem pa so nastali tudi kazalci neučinkovitosti poučevanja o antirasizmu, ki se kažejo predvsem pri prehajanju znanja iz teorije v prakso. Eno je *učiti o antirasizmu* in drugo *učiti antirasizem*. V prvem delu skušam definirati in opredeliti kompleksnost in prepletnost teoretičnih razumevanj antirasizma in multikulturalizma kot sprejemanje partikularnih, morda celo adaptiranih kulturnih vzorcev in 'Drugosti' ter distancirano toleranco. Antirasizem v antirasistični pedagogiki razumem kot preventivni edukativni proces, zato se bolj osredinjam na nevidna, 'normalizirana' razumevanja vsakdanjega rasizma kot pa eksplicitne diskriminatorne in nasilne oz. celo radikalne prakse.

¹ Devetega avgusta 2014 je v Fergusonu, ameriški zvezni državi Missouri, belski policist Darren Wilson na cesti ustrelil neoboroženega temnopoltega najstnika, 18-letnega Michaela Browna, in bil za umor štiri mesece pozneje oproščen vsakršne kazni. Z njegovo oprostitvijo so se začeli množični protesti po vseh Združenih državah, kar je sprožilo obravnave in kritične refleksije o rasni razslojenosti, rasizmu in diskriminaciji v ZDA.

V drugem delu povzemam uporabo nekaterih pedagoških praks,² ki izhajajo iz performativnih umetnosti in ki so na določen način podobne eksperimentalnim prijemom Jane Elliot, saj prav tako poudarjajo pomembnost *utelešanja* diskriminacije in izključevanja pri učenju o zmanjševanju teh praks. Specifične performativne prakse, ki sem jih uporabljala in analizirala v tej raziskavi, izhajajo iz idej *pedagogike* (Freire) in *gledališča zatiranih* (Boal), praks, ki sta se v šestdesetih letih uveljavili v Južni Ameriki, da bi spodbujali dialog skupaj s skupinami, ki so zatirane, in ne v obliki (akademskega, aktivističnega ipd.) zastopstva. Namen takšne transformativne pedagogike je torej v opolnomočenosti in graditvi medsebojnega zaveznitva ter predvsem pri prevajanju antirasistične teorije v učinkovito prakso.

Antirasizem v antirasistični pedagogiki

Monokulturni razred, kot na ameriškem Srednjem zahodu, tudi v slovenskem prostoru ni redkost. V najboljšem primeru, predvsem v urbanih središčih, monokulturnost razbijejo t. i. Neslovenci oz. pripadniki največjih slovenskih manjšin, ki prihajajo iz držav nekdanje Jugoslavije. Kako torej kot pedagog priti v takšen enorasni razred in učiti o antirasizmu in nasilju, ki izhaja iz njega? Med procesom sem se večkrat soočala z vprašanji, zakaj je poučevanje o antirasizmu sploh potrebno, predvsem med *njimi*, 'antirasisti'. Ker je pojem 'rasizma' (teoretično) postal vseprisoten in vsakdanji, je izgubil težo resne zaskrbljenosti: »S tem, ko pojem rasizma banaliziramo,« je zapisal Claude Lévi Strauss (1989: 166), »in ga uporabljamo vsepovsod, ga vsebinsko praznimo in tvegamo, da dosežemo nasproten rezultat od tistega, ki si ga želimo.« Poučevanje o medkulturni strpnosti in komunikaciji še danes ni del obveznega kurikuluuma, zato so empirična razumevanja posledica nekakšnega vsakdanjega zdravega razuma in mimobežne refleksije, ki postanejo gojišče stereotipov in predsodkov. V pedagoškem procesu se po navadi ne srečujem z radikalizmom, temveč z malimi, 'nevidnimi' rasizmi in navideznimi 'antirasizmi'. Zato bom v nadaljevanju najprej omenila nekatere ključne ideje o rasizmu, antirasizmu, multikulturalizmu in izključevalnih praksah ter njihove odmike ali zagate v empiričnih oblikah v kontekstu pedagogike.

Kot piše Mirjana Ule (2005), tradicionalne predsodke, ki so bistveni za rasizem, postopoma nadomeščajo 'moderni' predsodki, za katere je značilno, da se

antipatija do določenih družbenih skupin ne izraža več neposredno, kot je to veljalo za tradicionalne predsodke, temveč prikrito, simbolno. Tako se namesto tradicionalnega nasilnega rasizma uveljavlja simbolni rasizem, odklonilni rasizem; namesto klasičnih patriarhalnih predsodkov se uveljavlja ambivalentni seksizem. (Ule, 2005: 21–22)

Medtem ko se je tradicionalni rasizem manifestiral kot izrecno sovraštvo ali celo nasilje, je novi rasizem bolj prefinjen – v smislu politične korektnosti, prikritosti, simbolike, humorja. Ne gre torej za aktivno sovraštvo, čeprav so številne diskriminatorne prakse popolnoma legalne bodisi implicitno bodisi eksplicitno (recimo diskriminacija na podlagi spola na delovnem mestu; glej tudi Jogan, 2001; Kanjuo Mrčela, 2007). 'Odklonilni rasizem,' ki se kaže npr. v zavračanju, pasivnem odklanjanju ali izogibanju (Kovel, 1970; Dovidio in Gaertner, 1986), je

² Od leta 2008 kot pedagoginja sodelujem v neformalnem izobraževanju v nevladnem sektorju; samostojno sem oblikovala in vodila več deset treningov, delavnic in dogodkov v Sloveniji in mednarodnem prostoru, namenjenih večinoma mladim med 19. in 25. letom; pogosto so bile to skupine z migrantskim ozadjem. Leta 2011 sem kot prostovoljka delala v potsdamski nevladni organizaciji Mostar Friedensprojekt, kjer smo organizirali izobraževanje s področja rasizma, diskriminacije in multikulturnega dialoga med mladimi iz različnih delov Evrope.

tih in neviden, zato se zdi, kot da ne obstaja oz. da se njegov obstoj hitro normalizira. Pettigrew in Meertens (1995) mu zato pravita tudi 'hladni' rasizem, ki v nasprotju s 'kričavim' ni odkrito negativen, temveč se vzdržuje pozitivnih ali kooperativnih odnosov z 'Drugimi'. Tudi Rastko Močnik (1994: 151) izključujočo strpnost razlaga kot 'kulturalistični rasizem'. V prvi fazi, ko se je gradila nacionalna država, je bil rasizem oz. bolje rečeno nestrpnost obrnjena navzven. Imela je obliko klasičnega šovinizma, orientalizma in biološkega rasizma. Sedanji 'kulturalistični' rasizem pa je, pravi Močnik, obrnjen pretežno navznoter. Za nasprotnika si jemlje zlasti alternativne kulture, manjšinske kulture in subkulture itn. Sodobni antirasizem, pravi Močnik (1994: 158), nam skozi »tolerančne kampanje govori, da so ljudje različni, do tega imajo 'pravo', različnost morate spoštovati; a hkrati nam pravijo tudi: toda delati se morate, kakor da razlike ne vidite, še več, ravnati morate, kakor da razlike ni«.

Ker je navidezno tako neškodljiv, se odklonilni rasizem danes pogosto razume in na splošno sprejema kot antirasizem. Primer takšnega 'neškodljivega' antirasizma je tudi koncept kozmopolitskega multikulturalizma. Ta na zelo partikularističen način zagovarja idejo o globalni zavesti in kulturi, pa vendar ne po načelih konservativnih teorij.³ Poudarja raznolikost kultur in možnosti, ki se s tem ponujajo, namreč, da se vsaka kultura lahko marsičesa nauči od druge, prav tako pa tudi posamezniki sami znotraj njih. Spodbuja kulturno izmenjavo in mešanje posameznih kulturnih dobrin, znanj, idej, vrednot, materialov ipd. (*pick and mix*); v kozmopolitski multikulturalizem v Evropi štejemo denimo afriške restavracije, poslušanje latino glasbe, vadba joge ipd. Kultura je, prej kot fiksna in zgodovinsko predisponirana skupinska identiteta, fluidna in spreminjajoča se instanca, zato je multikulturalnost talilni lonec (*melting pot*) različnih idej, vrednot, tradicij in ne kulturni mozaik različnih in ločenih etničnih ter religijskih skupin. Usmerjen je k oblikovanju enega skupnega sveta (Heywood, 2007: 322–326). V resnici je tovrsten kozmopolitizem pogosto le zahodnjaška kreacija tistega, kar se prodaja kot svetovna kulturna raznovrstnost: Benettonove *Azije* nosijo idealnotipski evropski kroj oblačil, indijske restavracije pa ponujajo nepekočo *indijsko hrano*. Kulturna pestrost in medsebojno sprejemanje se skušata uveljavljati skozi »subjektivna evropocentrična očala« (Lukšič Hacin, 1999: 75).

V večini primerov se antirasizem torej razumeva skozi delno toleranco in sprejemanje partikularnih, morda celo adaptiranih kulturnih vzorcev in 'Drugosti'. V multikulturalnih idejah, ki se vzpostavljajo kot antipod rasizmu in drugim diskriminatornim praksam in ki si prizadevajo »zaščititi in zagotoviti kontinuiteto drugačnosti, raznovrstnosti, heterogenosti« (Lukšič Hacin, 1999: 70), je tako cel kup hipokrizije; pomembno je namreč prepoznavati shizofreno oboževanje sočasnega obstoja nekakšne kulturne raznolikosti in obenem globalne univerzalnosti, po Friedmanu (2008) izravnave sveta.⁴ Po modelu zahodne potrošniške družbe prihaja do globalnega preurejanja kulturnih izročil, tradicij in specifičnosti v poenoteno, standardizirano, homogenizirano in osiromašeno svetovno kulturo (Vidmar-Horvat, 2006: 36). In prav ta standardizacija ustvarja lažen občutek sprejemanja, tolerance in – antirasizma.

Za pedagoga, ki vstopi v razred novih 'antirasistov', multikulturalistov, je torej največji izziv, kako (anti)rasizem predstaviti kot univerzalni, vseprisoten fenomen in izključevalni družbeni sistem, v katerem vsi, implicitno ali eksplicitno, zavestno ali ne, sodelujemo. Kako torej namesto ignorance poučevati zdravo radovednost, politično nekorektnost in odnose moči? Da bi se izognila vsem dogmatičnim prepričanjem o tem, da so rasizmu podvrženi samo določeni ljudje, drugi pa so – ker prakticirajo takšne in drugačne multikulturalizme – nekakšni rasistični imuni, skušam skozi pedagogiko poudarjati in obravnavati neuravnotežene pozicije moči, do

³ Več o konservativnih, liberalnih in kritičnih multikulturalizmih glej v Lukšič-Hacin, 1999; Heywood, 2007.

⁴ *Izravnavanje sveta* je naslov najnovejšega dela Thomasa L. Friedmana, ameriškega pisatelja, kolumnista in sodelavca časopisne hiše New York Times. Avtor populistično predstavlja izravnavanje kot posledico globalizacije, ki se kaže v izvažanju indijskih strokovnjakov za specializirana dela po vsem svetu, kitajskem ekonomskem bumu na svetovnem trgu in posameznikov boj za preživetje – ne na državni, temveč na globalni ravni.

katerih pride v kakršni koli hierarhični, diskriminatorski, zatiralski praksi, med *izključevalcem* in *izključencem*. Paulo Freire (avtor *Pedagogike zatiranih*) in Augusto Boal (utemeljitelj Gledališča zatiranih) sta večinoma uporabljala termine *zatiranje*, za akterje pa *zatiralec* oz. *zatirani*. Zatiranje je konkreten odnos med posamezniki, ki pripadajo različnim družbenim skupinam, pri čemer se ena skupina okorišča na račun druge. Zatiranje po navadi ne izvira zgolj iz realnosti, temveč se ideološko veže na različne ravni posameznikove identitete (npr. spol, religijska pripadnost, starost ipd.). Freire in Boal sta s svojimi pedagoškimi in aktivističnimi pristopi razvila metode, skozi katere so deprivilegirani posamezniki in skupine dobili glas in s tem tudi politično moč. Z vpeljavo dialoga sta pripomogla h ključnemu preobratu v paradigmi enosmernega reševanja družbenih neravnovesij. »Kdo, če ne tisti, ki so zatirani, lahko najboljše razume grozljiv pomen represivne družbe? Kdo občuti posledice represije še bolj kot tisti, ki je zatiran? Kdo, potemtakem, lahko bolje razume potrebo po osvoboditvi?« (Freire, 2010: 45)

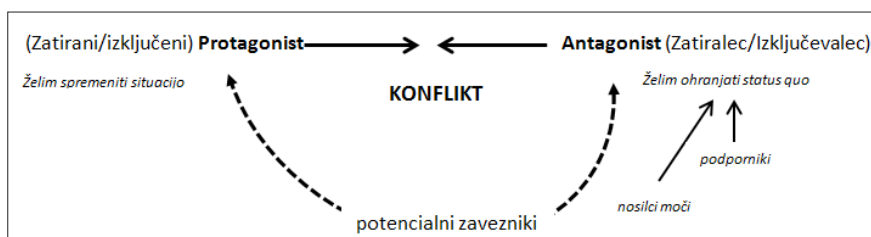
Z besedami Hanne Arendt je torej osnovna premisa, ki ji sledim v pedagogiki, 'banalnost zla', kjer večine zla na tem svetu ne povzročijo ljudje, ki bi izbirali zlo, temveč mali ljudje (Arendt, 1969). Gre za »normalizacijo nepredstavljivega« (Peattie v Herman, 2008), kjer lahko vsak posameznik pripomore k eskalaciji sovraštva in je tako soodgovoren za premike v družbeni dinamiki. Performativna pedagogika se v takšnem kontekstu vključi kot kritičen pedagoški pristop, ki temelji na umetniški izraznosti, improvizaciji in kontinuiranem dialogu ter predvsem na telesu kot ideološko inškririranemu produktu (Warren, 1999). Warren (1999: 258–259) našteva tri ključne dimenzije performativne pedagogike; najprej, 1. tovrstni dialog med učencem in učiteljem omogoča obravnavanje in razumevanje družbene konstrukcije skozi nenehne utelešene in performativne prakse tako, kot jih razume Erving Goffman;⁵ 2. performativni način komunikacije med učenci in učiteljem v razredu omogoča raziskovanje utelešenih družbeno-historičnih normativov in moralne etike; 3. performativni način prav tako obravnava utelešenost učiteljeve vloge in njegovega/njenega odziva na učenčevo/učenkinino delo. Konkretnije v kontekstu poučevanja antirasizma in antidiskriminatornih praks pa bi to pomenilo tudi:

1. da se morajo posamezniki in skupine v izobraževanje o izključevalnih praksah vključiti pred eskalacijo kakršnega koli nasilja in da je proces treba začeti na dnu piramide sovraštva;⁶
2. da je izključevalne prakse, kot je rasizem, treba razumeti (in ne ignorirati) kot univerzalen (med)človeški pojav in ne kot domeno določenih posameznikov v družbi, fanatikov ali celo sociopatov (Arendt, 1969);
3. da je izključevalne prakse treba razumeti kot upravljanje družbene moči;
4. da v izključevalne prakse nista vključena zgolj protagonist in antagonist, temveč širše družbeno okolje;
5. da obstajajo načini in potencialne rešitve, oblikovane v manjših družbenih krogih, ki lahko pripomorejo k zmanjševanju izključevanja ali ga celo zaustavijo.

Boal je za razlago represivne situacije uporabil strukturo klasične dramaturgije (glej sliko 1). Osrednji lik, protagonist (zatirani, izključeni) želi nekaj, kar je v popolnem konfliktu z antagonistom (zatiralcem, izključevalcem). To neskladje je glavni konflikt.

⁵ Definicija in opazovanje kulture kot performansa sta se uveljavila v petdesetih letih z Goffmanovo aplikacijo »drame« v kontekstu simbolnega interakcionizma in družbenih relacij. Dramaturški model družbene interakcije raziskuje, analizira in razume kot odrski dialog med igralci ter skozi koncepte vlog in družbenega statusa. Status je določen del igre, vloge pa določajo potek scenarija in dialoge med igralci/lik. Kakor na odru ljudje tudi v vsakdanjem življenju ustvarijo določen kontekst, mizansceno svoje identitete, s katero »nastopajo« pred drugimi ljudmi, nanje vplivajo in se tako (re)definirajo (Goffman, 1959).

⁶ Več o piramidi sovraštva glej Anti-Defamation League, 2005.



Slika 1: Boalova shema odnosa med zatiralcem in zatiranim (v Spry 1994, 171–184)

V odnosu pa ne sodelujeta samo protagonist in antagonist, temveč tudi drugi, hierarhično različno vplivni akterji, ki igrajo bodisi zaveznike ali/in podpornike (enega ali drugega) oz. celo nosilce družbene moči. Potencialni zavezniki v tem odnosu so tisti akterji, ki dolgoročno sicer vidijo interes v odnosu s protagonistom, v trenutnem razmerju moči pa so zaradi različnih koristi, prednosti in ugodnosti vseeno na strani antagonistov (Spry, 1994: 176). Skozi kritično performativno pedagogiko torej obravnavamo vloge vseh teh akterjev kot kontinuiran dinamičen proces. Antagonist v enem izključevalnem odnosu lahko postane protagonist v drugem. Protagonist-izključenec je hkrati lahko podpornik antagonistu-izključevalcu v drugem kontekstu. Hkrati takšna analiza omogoča obravnavo od najbolj mikroodnosov, kot so recimo ustrahovanje (*bullying*) v razredu ali predsodki v družini, do legalne diskriminacije in izključenosti na ravni države, ali s strani neke hegemonne družbene skupine. Ko znanje o praksah izključevanja prenašamo v pedagogiko, je torej najpomembnejše, da v učenju o izključevanju sami ne postanemo izključevalni in da ohranjamo kompleksno, večdimenzionalno razumevanje izključevanja kot procesa.

Pri ustvarjanju, poustvarjanju in simulaciji teh družbenih vlog in razmerij je telo osrednjega pomena, saj je politični prostor, v katerem oz. skozi katerega poteka izobraževanje (Fuoss in Hill, 1992; Harrison-Pepper, 1999; Warren, 1999). Warrenu (1999: 264) telo ne pomeni zgolj »performativne in ideološko nasičene kulturne biti«, temveč konkretno, *meseno* (*enfleshed*) bit, ki se je sposobna učiti intuitivno. McLaren (1998: 150) pravi, da so naša, družbena telesa prežeta z ideologijo, kjer je »telo kot subjekt konkreten, meseni prostor, v katerega se vpisujejo pomeni, konstrukcije in rekonstrukcije. V tem smislu je telo vmesni člen med individuumom in družbo.«

Skozi telo, telesno govorico in označevanje sporočamo identitetne pripadnosti: rasne, religijske, geografske idr. Boal (2000: 103) uporabo telesa in kontrolo želja v odnosu do naših družbenih vlog razume skozi vedenjske maske; te maske in ne telesa sama po sebi so razlog, zakaj določeni posamezniki tvorijo točno določene skupine, npr. vojaki, duhovniki, učitelji ipd.:

Vsak trpi nekakšno »mišično odstopanje«, avtomatizacijo mišic, do katere pride zaradi narave dela, ki ga opravljamo. Naj za pojasnitev uporabim preprost primer: primerjajte mišično strukturo strojepisca ali nočnega čuvaja v neki tovarni. Prvi svoje delo opravlja na stolu: od pasu navzdol je v delovnem času telo nekakšen piedestal, medtem ko so rame in prsti aktivni. Čuvaj, na drugi strani, se mora med osemurnim delovnikom ves čas sprehajati, s čimer bo razvil mišično strukturo, ki bo olajšala njegovo hojo. Telesi obeh postaneta prilagojeni na posamezno delo. Enako velja za vsakega človeka, če se ozremo na njegov status ali družbeno vlogo. (Boal, 2000: 103)

Performativna pedagogika izhaja iz kritičnega mišljenja, ki nasprotuje učitelju kot nosilcu moči, avtoriteti, ki svojim učencem daje glas, vendar pa je ta glas pod pritiskom specifičnih, omejenih in družbeno reguliranih etičnih in moralnih konsenzov. Kritična pedagogika, v

nasprotju, ustvarja dialog, ki spodbuja razmišljanje in mišljenje drugih in drugačnih (Freire, 2010). Dialog je v osnovi rezultat kontinuirane interakcije med učiteljem in učenci, kjer se vloge 'vodje' nenehno izmenjujejo. Učitelj v procesu ni več tisti, ki poseduje znanje in ga predaja naprej, temveč postane mediator. Tako se vloga učitelja in učenca izenači, ker oba zunaj svoje cone udobja postaneta 'ranljiva', s padcem avtoritete pa se začne kritično učenje, ki je temelj performativne pedagogike. Performativni proces poteka s ponotranjenjem in zunanjim sprejemanjem in omogoča kreativnost in samoizražanje. Za večino učencev (pa tudi učiteljev) je oboje izziv in prav ta izziv, ta prestop iz cone udobja je nujen za transformacijo perspektiv, dojemanj, razumevanj oz. za sprejemanje in oblikovanje novih in alternativnih znanj. Učenje skozi utelešanje, čutno zaznavanje in spoznavanje, kritično mišljenje premika iz abstraktnega k bolj konkretnemu, praktičnemu, materialnemu načinu razmišljanja. Subjektivizacija percepcije postaja objektivnejša, dialog nadomesti monolog. V izhodišču gre vedno za posameznikovo individualno izkušnjo in proces transformacije, ki se dogaja v njem/njej. S tem, ko opazuje in sodeluje z drugimi udeleženci v skupini, posameznik postoma spreminja svoje percepcije in razumevanja: načine, kako vidi, dojema in razume sebe in svet okoli sebe, kako razmišlja, v kaj verjame. Sporočanje prek telesne izraznosti spodbuja zavračanje ideje o eni resnici in enodimenzionalnih reprezentacijah, ki pogosto zanemarjajo konotativni potencial vsakega družbenega fenomena. Namesto tega poudarja družbeno konstrukcijo realnosti in ideje: 1.) da je vsak konkretni družbeni fenomen, ki se dogaja, ustvarjen v nekem vzajemnem, kolektivnem okolju; 2.) da realnost dojemamo subjektivno, kar pomaga razumevati relativnost družbenih fenomenov, in ne nazadnje, 3.) uporaba telesne komunikacije pred verbalno pripomore k obravnavanju vsakdanje mehanizacije naših aktivnosti in gibanja; uči nas videti, kar gledamo, slišati, kar poslušamo, občutiti, kar čutimo (v Boal, 2000).

Kako torej performativno pedagogiko uporabiti pri produkciji alternativnih znanj o antisizizmu/i in še več, dosega večjo učinkovitost v njihovi aplikaciji? Prvič, kot pedagoginja aktiviram udeležence, da v proces prinesejo svoje znanje in svoje izkušnje. Performativnih tehnik ne uporabljamo zato, da bi upodabljali ali fizično ilustrirali realnost drugih oz. abstraktno realnost; v kontekstu pedagogike »gledališče, ki govori o stvareh, ki so se zgodile nekomu drugemu, s komer udeleženec nima niti stika niti smiselne asociativne povezave, ni niti gledališče niti izobraževanje« (Campbell, 1994: 55). S tem ko udeleženci v proces prinesejo svoje zgodbe, se izognemo kolonialističnim težnjam reševanja nekih tujih in neznanjih konfliktov in distanciranja od svojih lastnih implicitnih ali eksplicitnih, mikro ali makro izključevalnih praks. Razumevanje, da smo kot posamezniki vpeti v širši družbeni sistem in vsi posedujemo (več ali manj) družbene moči, omogoča kritično refleksijo o uporabi moči, namernega ali nenamernega vzdrževanja *statusa quo* in individualno odgovornost.

Proces učenja in uporaba performativne pedagogike pri poučevanju antirasizma

Aplikativni primeri, ki jih bom analizirala v nadaljevanju, potekajo po načelu osemstopenjskega programa LACE⁷, ki ga je razvil ameriški performativni pedagog in aktivist Brent Blair.⁸

⁷ LACE je okrajšava za *Liberation* (osvobajanje v kontekstu socialne pravičnosti, svobode in avtonomnosti posameznika), *Arts* (umetnost kot jezik, ki ga lokalna skupnost uporablja za komunikacijo v procesu), *Community* (skupnost kot edini 'ekspert' v procesu; kot edini posedovalec produkcije in kritičnega ovrednotenja znanja), *Engagement* (v smislu kolaborativnega odločanja in konsenza). O centru LACE v Los Angelesu glej Lace, (b. d.).

⁸ Brent Blair je pobudnik magistrskega programa iz aplikativne drame in redni profesor na University of southern California, School of Dramatic Arts. Povzetki v tem tekstu so del študijskega materiala in zapiskov njegovih predavanj

Blair program večinoma uporablja z nekdanjimi odvisniki in pri integraciji latino in afroame-
riške populacije. Program sestoji iz naslednjih korakov:

1. *CONVIVIO* je uvodni program, ki je namenjen spoznavanju med udeleženci, njihovih identitet, kulturnih ozadij, ogrevalnim vajam in gradnji zaupnega prostora.⁹ *Convivio* daje prostor, v katerega udeleženci prinesejo svoja znanja, percepcije, negotovosti, vprašanja, prepričanja ipd. Sestoji iz serije vaj, ki poudarjajo predvsem raziskovanje telesa in njegove izraznosti (skozi gib, glas, čutenje, vid), graditev skupinske zavesti in medsebojnega zaupanja.
2. *IMAGO* se ukvarja z reprezentacijami in naracijami, ki nas obkrožajo. Na kratko, *Imago* udeležence spodbuja h kritičnemu opazovanju in branju teh naracij, konteksta, vsebin in procesa konstrukcije družbene realnosti. V *Imagu* postanejo ključnega pome-
na tematike oz. obravnavani imaginariji – kako jih skonstruira družba, kako jih posame-
zniki sami pomagajo ustvarjati in ohranjati (oz. kako ne) ipd. V tem delu udeleženci
lahko uporabljajo različne materiale (recimo časopisne članke, video/avdio gradivo), ki
jih analizirajo in se nato prek različnih tehnik (npr. slikovno ali časopisno gledališče,
glej Boal, 2005) nanje odzovejo. *Imago* večinoma poudarja neverbalno komunikacijo
in uporabo telesa in mimike, da bi se tako skušal izogniti dolгим in včasih nesmiselnim
razpravam in tako poskusil izluščiti bistvene paradigme problema, ki ga obravnavajo
udeleženci.
3. *LOGOS*: Udeleženci slikam dodajo pomen; ker so slike ustvarjene pred diskurzom,
omogočajo odmak od dominantne naracije in spodbujajo pluralistične percepcije in
razumevanja ter neizogiben dialog in iskanje konsenza.
4. *REPREZENTACIJA*: V prejšnjih fazah udeleženci definirajo problem in ključne akter-
je, v fazi reprezentacije pa pripravijo svoje odgovore na problem in njegovo ideološko
ozadje. V tem delu procesa pride do opolnomočenja udeležencev, kjer se zavejo, da
za reševanje konfliktnih situacij niso nujni zunanji agenti (npr. akademija, nevladni
sektor, politične institucije), temveč lahko na mikroravni spremembe povzročijo sami v
sodelovanju z lokalno skupnostjo oz. drugimi člani skupine.
5. *DIALOG* včasih pomeni diseminacijo rezultatov učenja navzven, torej povezovanje s
širšo družbo. Večinoma pa gre za strnitev na novo pridobljenih znanj in načrtovanja za
konkretno akcijo oz. spremembe.
6. *AKCIJA*: Cilj performativne pedagogike je v samem začetku želja po spreminjanju kon-
kretnih konfliktnih situacij. Zato so pomemben del procesa razmišljanje, načrtovanje in
implementacija konkretne akcije na terenu, zunaj učilnice.
7. *REFLEKSIJA* je namenjena skupinski evalvaciji. Je eden najpomembnejših delov
procesa, ki spodbuja obravnavanje obstoječih znanj, konstrukcij, vrednot in družbenih
pogodb.
8. *CONTINUO* je zaključni del procesa, kjer se udeleženci razidejo in na novo usvojeno
znanje poskušajo uporabiti zunaj 'učilnice', v svojih okoljih.

IMAGO je po Blairu (2014) najbolj specifičen in značilen del kritične performativne pedago-
gike, včasih tudi najzahtevnejši, saj udeležence prestavlja iz običajnega, intelektualno-verbalnega,
kognitivnega principa razumevanja na razumevanje skozi utelešanje in telesno izražanje. Prav ta
del procesa zajema različne umetniške prakse (ne samo performativne – igranje vlog, uprizarjanje,
upodabljanje s telesom, ples, temveč tudi vizualne – slikanje in glasbene – petje, uporaba

pri predmetu Liberal Arts and Community Engagement, ki ga je avtorica obiskovala v spomladanskem semestru leta 2014.

glasov). Skozi IMAGO se udeleženci učijo brati in razumevati reprezentacije, kamor npr. spadajo tudi stereotipi. Primer vaje IMAGO je t. i. *Muzej stereotipov*, ki smo jo leta 2011 z mednarodno skupino udeležencev izvajali v Ljubljani v okviru izobraževanja *Invisible Actors for Visible Acts*. Udeleženci so prihajali iz desetih različnih držav in zelo raznolikih (manjšinskih) skupnosti. Na podlagi dveh prebranih člankov so s tehniko slikovnega gledališča¹⁰ pripravili dve 'razstavi': eno o gejevski in drugo o romski skupnosti, pri čemer nobena od skupin ni vedela, za kakšno 'razstavo' gre. Udeleženci so za vizualne predstavitve večinoma uporabljali stereotipe, kot npr. prosjačenje, veselje, brezzobost, številne družine za Rome; afektiranost, pokončna drža, skrivanje za geje, čeprav se je pozneje, v fazi refleksije, izkazalo, da so razmišljali, kako poseči zunaj stereotipov oz. kako jih znikati. Takole so pojasnili:

S: Kako naj prikažem geja tako, da bodo vsi razumeli, kaj sem prikazala? Seveda sem uporabila stereotype, čeprav sama ne poznam nobenega geja, ki bi bil podoben mojemu kipu.

M: Sem Rom in sem glasbenik. Ne vem, ali sem najprej Rom ali sem najprej glasbenik. V sliki glasbenika sem se prepoznal. Nisem pa se prepoznal v sliki nekoga, ki prosjači na ulici. Že vse življenje živim v isti hiši, mama in oče sta zaposlena, jaz sem v šoli. Nihče iz moje družine nikoli ni prosjačil.¹¹

Ko se udeleženci zberejo okoli specifičnih 'zamrznjenih slik', telesnih reprezentacij, se s tem odprejo možnosti za obravnavo (od kod in zakaj takšne reprezentacije), kritične pozicije do njih, razmišljanje o monologih ali dialogih, ki bi jih te zamrznjene slike govorile, ter sprejemanja in razumevanja percepcij drugih udeležencev. To je prvo, t. i. (1) *objektivno* branje, v katerem se udeleženci fokusirajo na prve asociacije, generalizacije, instinktivne in družbeno vseprisotne naracije, stereotype. V drugem, (2) *subjektivnem* delu, udeleženci slika skušajo preoblikovati: dodajo subjektivne komentarje (kot npr. M.-jev komentar zgoraj) in opazovanje, osredinijo se na detajle in slika preoblikujejo po novih predlogih. V tretjem branju udeleženci oblikujejo (3) *zgodbo*; poskušajo razumeti npr. korelacijo med prosjačenjem in Romi oz. korelacijo med skrivanjem in geji. Vsak udeleženec ima možnost, da razvije svojo idejo o tem, »kaj se je zgodilo«. V četrtem branju slike se osredinijo na (4) *zaplet* zgodbe. Tako lahko izmenjajo znanja o okoliščinah družbene vloge posameznika oz. njegove specifične situacije, ideološka in politična ozadja in kontroverze oz. kritike. V zadnjem branju so udeleženci povabljeni v (5) *akcijo*; slike spremenijo v skladu z lastno vizijo o konkretni spremembi; s slike odstranijo ideje in reprezentacije, s katerimi se ne strinjajo, in ponudijo svoje alternative. Tako IMAGO ustvarja zavedanje, da posameznik ni zgolj družbeno konstruirano bitje, brez kakršne koli možnosti aktivizacije, temveč lahko izstopi iz obstoječe realnosti in razišče, razvije alternativne načine delovanja v družbeni realnosti. Udeleženci prek IMAGA razumejo pomembnost družbenih reprezentacij in družbene moči v kontekstu »kdo ustvarja hegemonne naracije/reprezentacije?«, »so te reprezentacije/naracije tisto, kar želimo tudi sami in se z njimi identificiramo?«, »kdo in kako upravlja te reprezentacije/naracije in kako se uporabljajo v širšem družbenem sistemu (tudi za manipulacijo)?« Zato se IMAGO vedno konča z analizo, problematizacijo in ustvarjanjem alternativnih reprezentacij. Cilj IMAGA je spodbuditi avtonomno proaktivnost udeležencev ter premakniti in zagnati fizično aktivizacijo (ne zgolj intelektualno), stimulirati

¹⁰ Slikovno gledališče je Boalova tehnika (2005), kjer udeleženci v tišini in brez komuniciranja oblikujejo slike lastnih in/ali drugih teles posamično, v dialogu ali skupinsko. Telo postavijo, 'oblikujejo' v držo, ki sporoča določena čustva, spomine, dogodke ipd. Po navadi je za izvedbo na voljo omejen čas, tako da udeleženci res ustvarijo slike svojih prvih, intelektualno neobdelanih in nefiltriranih asociacij.

¹¹ Zaradi zagotavljanja anonimnosti udeležencev so uporabljene samo njihove začetnice.

njihovo kreativnost in »vizionarstvo, ki pasivne opazovalce spreminja v aktivne protagoniste – 'spektatorje'¹² (Boal, 2000: 245).

Nevidni akterji vidnih sprememb

Kot primer performativne pedagogike, ki je sledil osemstopenjskemu konceptu LACE, bom navedla devetdnevno delavnico *Nevidni akterji vidnih sprememb* (*Invisible actors of Visible Change*), ki jo je junija 2011 organiziral Zavod Voluntariat. Delavnica je potekala v Ljubljani, vodila pa sem jo skupaj z italijanskim performativnim pedagogom Matteom Testinom. Udeleženci programa so bili moški in ženske različnih starosti (od 18–32), različnih etničnih, religijskih in razrednih pripadnosti. Večina udeležencev ni nikoli prej sodelovala v kakšni performativni dejavnosti ali participatornem učnem procesu.

Sam proces je bil od začetka namenjen obravnavanju multikulturalnosti v evropskem prostoru, stereotipom in različnim izključevalnim praksam. Prva dva dneva (CONVIVIO) so udeleženci skozi različne ogrevalne vaje spoznali drug drugega, vpeljali smo jih v improvizacijsko gledališče, kjer so dopolnjevali določene prizore, tako s tehniko slikovnega gledališča kot tudi v širšem kontekstu improvizacije skupaj z ustvarjanjem dialogov. S pomočjo tehnike *world cafe* so sprejeli določene konsenze glede razumevanja družbenih izključevanj, izključevalcev/zatiralcev in izključenih/zatiranih. S somentorjem sva udeležence ves čas spodbujala k razmisleku o osebnih izkušnjah in ne o imaginarnih primerih ali primerih drugih. Aktivnost je bila največji izziv, ko so se morali udeleženci sami postaviti v vlogo tistega, ki zatira in diskriminira. Zanimiv preobrat, ki pojasnjuje razmerja moči, je nastal, ko so zase večinoma vsi trdili, da ne bi zlorabili razmerij moči. Da bi lažje zreflektirali ta prepričanja, smo izvedli še eno vajo, kjer posamezniki v parih dobijo možnost manipulacije s svojim partnerjem; udeleženci so večinoma uživali, ko so imeli možnost 'upravljati' telo svojega partnerja. V obeh vajah gre za posredno izkustvo posedovanja moči, ki je osnovno za razumevanje izključevanja.

V naslednjih dneh (IMAGO) so udeleženci večinoma uporabljali metode slikovnega gledališča, da bi »demehanizirali« svoja telesa, izstopili iz svojih družbenih vlog in začeli uporabljati neverbalno komunikacijo. V eni od vaj, t. i. vaji nalepka, so udeleženci z nalepko na hrbtu dobili naključne družbene vloge (duhovnik, gej, Rom, samohranilka, berač ...). S pomočjo slikovnega gledališča, torej mimetičnega prikazovanja brez govorjenja, so iz odnosa z drugimi morali ugotoviti, katero osebo predstavljajo. Za prikaz in jasnost so uporabljali predvsem stereotipe in ker so se nekateri udeleženci v družbenih vlogah prepoznali, je aktivnost sprožila zelo napeto razpravo in izmenjavo mnenj o (ne)primernosti predsodkov in vprašanj, kdo v družbi jih kreira, zakaj so pomembni ter ali so vsi stereotipi že avtomatično lahko nevarni in vodijo v izključevanje.

Na koncu aktivnosti so morali udeleženci družbene vloge razvrstiti od najpomembnejših (tistih z največ družbene moči) do najmanj vidnih, zatiranih, diskriminiranih. Ker so nekateri prihajali iz razvitih zahodnih držav, drugi pa iz jugovzhodne Evrope, je bila razporeditev vlog zelo različna: medtem ko so švicarski udeleženci invalidom in gejem pripisali mesto visoko na družbeni lestvici, so jih udeleženci s Kosova in Makedonije postavili daleč na dno. Tako so udeleženci kontekstualizirali izključevalne prakse in se izognili generalizaciji.

¹² Spektaktor (*spectator*) je izpeljanka iz angleščine, ki združuje angleški izraz za gledalca, tj. *spectator*, in igralca, tj. *actor*. Čeprav je Boal pri izpeljanki izhajal iz gledališkega jezika, se v terminologiji gledališča zatiranih spektaktor uporablja širše. V družbeno-aktivističnem kontekstu označuje nekoga, ki svet opazuje, vendar pa se v njem tudi aktivira in ga s konkretnimi akcijami spreminja (Boal, 2000).

S: Na Kosovu je biti gej smrtno nevarno. Ne predstavljam si, ali bomo sploh kdaj lahko organizirali parado ponosa. Mislim, da so geji nižje na lestvici družbene moči kot brezposelni ali brezdomci.

K: Mislim, da v Švici geji niso izključeni. Ne bom rekla, da smo država, v kateri ni homofobije. Četudi se ta v javnem diskurzu pojavlja, poznam geje, ki spadajo v višji razred, kar pomeni, da imajo večjo dostopnost do materialnih dobrin, zdravstvenih in drugih storitev kot na primer migranti.

Za poglobljeno razumevanje kompleksnosti izključevanja in radikalizmov so udeleženci uporabljali tehniko časopisnega gledališča; najprej so pregledali izbrane članke, analizirali vizualno gradivo in diskurz; prebirali so članke o Breivikovem incidentu poleti 2011 in njegovem argumentu antimultikulturnega manifesta, in poročanje o izjavi britanskega predsednika vlade Jamesa Camerona o neuspelem multikulturalizmu v Veliki Britaniji in 'problemu' islama. Udeleženci so izločili pet ključnih besed, ki so jih uporabili za pripravo kritičnega odziva, v obliki predloga oz. protiargumenta. Odgovor so zapisali v obliki pesmi; izbor tega formata je omogočil fokusiranje na temeljna sporočila oz. preprečevanje neskončnih razprav. Tako pripravljeni odgovori in scene, ki so sledile, so lahko podlaga javnih prezentacijam oz. dialogu s širšim občinstvom, kampanjam, akcijam ipd.

V zadnjem delu so se udeleženci seznanili z gledališčem kot diskurzom, kjer so za potrebe razprave oblikovali realistične in preproste dialoge in gledališke prizore, skozi katere so razmišljali tudi o možnostih za uspešno razreševanje konkretnih konfliktnih situacij. V manjših skupinah so pripravili prizor za nevidno gledališče; to je oblika ulične akcije, ki je navidezno naključna; 'igralci' nimajo kostumov, dialogi in igra so vsakdanji. Ena od skupin, ki je bila deležna največ reakcij naključnega občinstva, je želela poudariti vprašanje homoseksualnosti in javnega izražanja naklonjenosti. Neškodljiv prizor dveh objetih lezbijk, ki sta se poljubljali na eni od ljubljanskih ulic, je povzročil večinoma negativne odzive. Vsakič so pri uprizarjanju scene sodelovali vsi udeleženci; akcijo so v povprečju izvajali štirje ali pet udeležencev, preostali so se razpršili po okolici in sodelovali kot opazovalci, komentatorji, »naključni« mimoidoči, ki smo se vpletali v razpravo in spodbujali zunanje opazovalce ipd. Mladi oz. najstniki so se nanju odzivali z radovednim opazovanjem, kazanjem s prstom, hihitanjem. Skupina mladih skaytov se je po prigovarjanju duhovnika obrnila stran. Starejša gospa se je ob paru ustavila, ju vlekla narazen in medtem razlagala, da se to počne ponoči. V skupini turistov sta dva snemala prizor s kamero in fotoaparatom. Nemalo stran sta stala druga dva igralca, ki sta počela popolnoma enako, s to razliko, da je to bil heteroseksualni par; igralca nista bila niti opažena. Preostali igralci, ki so spodbujali razprave med naključnimi mimoidočimi, so poročali o negativnem odzivanju; večinoma so se ljudje obračali stran, komentirali z antipatijo, zabeleženo je bilo celo preklinjanje.

Po trikratni ponovitvi te akcije smo z udeleženci izvajali evalvacijske aktivnosti, kjer smo analizirali ulično akcijo, vključevanje mimoidočih, sledila je tudi primerjava konkretne homofobične izkušnje s poročanjem v medijih. Igralki, ki sta v resnici lezbični par, nad reakcijami nista bili presenečeni, vseeno pa sta opisali nelagodje ob izvajanju akcije. Nelagodna občutja so opisovali tudi opazovalci, ki so imeli priložnost na zelo vsakdanji in vseprisoten način prisostvovati navidezno nenevarnemu družbenemu izključevanju.

Sklepne misli

Novembra 2014 sem v sklopu aktivnosti boja proti nasilju nad ženskami vodila delavnico na koprski gimnaziji, kjer smo v uvodu z dijaki razpravljali o dogodkih v Fergusonu. Za večino je bil dogodek zgolj mimobežen medijski šum, predvsem zaradi geografske in za večino tudi

kulturne distance (»dogodek se je zgodil daleč od nas«), ki ga niso kontekstualizirali dlje od policijskega nasilja oz. individualnega sociopatskega primera. Še več, niti približno niso videli povezave med spolnim/seksualnim nasiljem in primerom Ferguson. Prav v tem se kaže potreba po premiku od tradicionalnih, enosmernih učenj o antirasizmu, ki pogosto predvidevajo reprodukcijo obstoječega teoretičnega znanja in ponujajo malo možnosti za kontekstualizacijo in lokalizacijo problemov. Skozi obstoječi šolski sistem tradicionalna pedagogika učence nauči, da so nekatere najbolj očitne izključevalne prakse (denimo rasizem) moralno nesprejemljive, pri čemer drugih niti opazimo ne (npr. starizem). Banalizacija rasizma in njegova vseprisotnost v pedagoškem sistemu pa žal še ne prinašata kontinuirane kritične obravnave: prakse izključevanja se zgodovinsko spreminjajo, zato tudi učenje o njih ne more biti esencializirano in statično. V performativni pedagogiki, nasprotno, je možnost ohranjanja *statusa quo* minimalna: vsak družbeni fenomen postane vprašanje družbene konstrukcije in vzajemne validacije, ni ene same dokončne definicije in razumevanja družbe; dialog kot osnova performativne pedagogike pripomore k ustvarjanju, razumevanju in opazovanju družbene realnosti kot večplastnega, nedokončnega in kompleksnega pojava. Transformativnost, ki je poleg dialoga in kritičnega mišljenja še en vodilni etos v performativni pedagogiki, se najprej zgodi skozi celostno (torej tudi telesno) vključevanje posameznikov. Skozi izkustveno učenje ti razvijajo lastno razumevanje do sebe kot družbenega individuuma znotraj širše skupinske pripadnosti družbi. Skozi različne simulacijske vaje, upodabljanje, preigravanje scenarijev namesto apatičnega privzemanja družbenih norm, konsenzov, morale in vrednot te obravnavajo in personalizirajo. Kolektivno ustvarjajo nove ideje o družbeni pravičnosti in dojemanju svetovnih nazorov.

V kontekstu antirasizma performativno učenje nikoli ne poteka o »drugih«, temveč najprej o nas samih. Udeleženci procesa ne reproducirajo dehumanizacije izključevalcev z individualno distanco, temveč brez naučene korektnosti in avtomatizma pozicije moči tudi preigravajo: tako ne razmišljajo zgolj o poziciji izključenih in tistih, ki izključujejo, temveč tudi sami izključujejo. Tako razvijajo poglobljeno razumevanje delovanja izključevalnih sistemov in izključevalcev kot posameznikov – to pa še ne pomeni, da jih tudi sprejemajo. Že Freire je poudarjal pomembnost raziskovanja zatiralca, torej antagonista; le če razumemo (in ne sprejemamo ali podpiramo) akcije zatiralca, lahko popolnoma razumemo zatiranje in na podlagi tega razvijemo prakse, ki bi to zatiranje zmanjševale oz. se proti njemu uspešno borile. S tem ko udeleženci raziskujejo, ustvarjajo in preigravajo vlogo antagonista, se učijo o principih delovanja represivnih sistemov in posameznikov; IMAGO prav skozi neverbalni način izražanja spodbuja kreativno mišljenje in razmišljanje o alternativnih naracijah, o odmiku od ene, najpogostejše črno-bele hegemonne reprezentacije k bolj kompleksnemu precepiranju družbene realnosti.

V tem članku sem navedla zgolj en primer tovrstnega poučevanja, v katerem so osrednjega pomena proces, opazovanje in posameznikova transformacija. Vsi udeleženci so v skupino prinesli svoja specifična znanja in raznolike kapitale; vsem je bilo skupno zavedanje, da diskriminatorne, izključevalne prakse obstajajo – tam nekje zunaj njih. Diskriminirajo, sovražijo, izključujejo drugi ljudje. Med procesom, ko so skozi določene vaje tudi sami lahko upravljali moč in nekakšne mikrodružbene pogodbe, ki so veljale v njihovi skupini, pa so izključevanje lahko izkusili skozi svoje telo, čutenje, zaznavanje. Delo/izražanje s telesom je bilo za mnoge velik izziv, predvsem v smislu osebne tolerance in intimnega prostora. Simbolično ta odprtost oz. zaprtost odraža posameznikove meje in še bolj – njegovo sposobnost za premikanje teh meja. Tako Freire kot Boal, ki sta bila pravzaprav začetnika performativne pedagogike, sta zagovarjala idejo, da se mora posameznik najprej soočiti s svojimi lastnimi strahovi, da bi se lahko soočal s strahovi na ravni družbe. Da jih preidemo, pa po navadi ni dovolj le načelno kognitivno zavedanje. Potrebna je akcija, ta pa se najbolj očitno manifestira skozi telo.

Literatura

- ALTHUSSER, LOUIS (1980): *Izbrani spisi*. Ljubljana: Založba /*cf.
- ANTI-DEFAMATION LEAGUE (2005): *Pyramide of Hate*. Dostopno na: <http://www.adl.org/assets/pdf/education-outreach/Pyramid-of-Hate.pdf> (2. december 2014).
- AUSTIN, JOHN LANGSHAW (1962): *How to Do Things with Words*. Cambridge, MA: Harvard UP.
- ARENDT, HANNA (1969): *On Violence*. New York: Harvest Books.
- BLOOM, STEPHEN G. (2005): *Lesson of a lifetime*. *Smithsonian Magazine*. Dostopno na: <http://www.smithsonianmag.com/history/lesson-of-a-lifetime-72754306/?no-ist> (4. november 2014).
- BLAIR, BRENT (2014). *Zapiski s predavanj v spomladanskem semestru 2014 pri predmetu Liberal Arts and Community Engagement na University of southern California, School of Dramatic Arts*.
- BOAL, AUGUSTO (2000): *Theatre of the oppressed*. London: Pluto Press.
- BOAL, AUGUSTO (2005): *Games for Actors and Non-Actors*. New York: Routledge.
- BYRNES, DEBORAH A. in GERY KIGER (1990): The effect of a prejudice-justice reduction simulation on attitude change. *Journal of Applied Social Psychology* 20(4): 341–356.
- CAMPBELL, ALISTAR (1994): Re-Inventing the Wheel. V *Playing Boal: Theatre, Therapy, Activism*, M. Shutzman in J. Cohen-Cruz (ur.), 53–63. London: Routledge.
- CUSHNER, KENNETH (1998): *International Perspectives on Intercultural Education*. London: Routledge
- DOYLE, CLAR (1993): *Raising Curtains on Education: Drama as a Site for Critical Pedagogy*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- DOVIDIO, JOHN F. in SAMUEL L. GAERTNER (1986): *Prejudice, Discrimination and Racism*. New York: Academic Press
- EDWARDS, RICHARDS in ROBIN USHER (2000): *Globalisation and pedagogy: Space, place and Identity*. London: Routledge.
- FRIEDMAN, THOMAS L. (2008): *Izravnnavanje sveta: kratka zgodovina 21.stoletja*. Tržič: Učila International.
- FUOSS, KIRK W. in RANDALL T. HILL (1992): A performance-centred approach for teaching a course in social movements. *Communication Education* 41: 77–88.
- FREIRE, PAOLO (2010): *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- GOFFMAN, ERVING (1959): *The Presentation of Self In Everyday Life*. New York: Doubleday.
- HARRISON-PEPPER, SALLY (1999): Dramas of Persuasion: Performance Studies and Interdisciplinary Education. *Theatre Topics* 9(2): 141–156.
- HERMAN, EDWARD S. (2008): *Banalnost zla*. Dostopno na: http://zofijini.net/modrost_banalnost/ (3. december 2014).
- HEYWOOD, ANDREW (2007): *Political ideologies: an introduction*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan.
- JOGAN, MACA (2001): *Seksizem v usakdanjem življenju*. Ljubljana: FDV.
- KLEIN, REBECCA (2014): *Alabama Teacher Reportedly Asked Students To Re-Enact Michael Brown Shooting*. Dostopno na: http://www.huffingtonpost.com/2014/08/21/alabama-teacher-michael-brown_n_5698259.html (5. november 2014).
- KANJUO MRČELA, ALEKSANDRA (2007): *Zaposlovanje in delo žensk v Sloveniji*. Ljubljana: FDV.
- KOVEL, JOEL (1970): *White Racism: A psychohistory*. Lane: Allen Lane.
- KRAEMER, DON (1997): Don't Lecture Me: A Case Study of Performance Pedagogy. *English Education* 29: 173–182.
- LACE. Dostopno na: <http://lacecenter.tumblr.com> (19. november 2014).
- LESSINGER, LEON M. (1979): Teacher Education and the Pedagogy of the Arts. *Contemporary Education* 51(1): 4–6.
- LÉVI STRAUSS, CLAUDE in ERIBON DIDIER (1989): *Izbliza i izdaleka*. Sarajevo: Svjetlost.
- LUKŠIČ HACIN, MARINA (1999): *Multikulturalizem in migracije*. Ljubljana: ZRC SAZU.
- MOČNIK, RASTKO (1994): Strpnost, sebičnost in solidarnost. *Časopis za kritiko znanosti, domišljijo in novo antropologijo* XXII(164/165): 143–163.
- PETTIGREW, THOMAS in ROEL MEERTENS (1995): Subtle and blatant prejudice in western Europe. *European Journal of Social Psychology* 25(1): 57–75.

- RIVES, F. CHARLES, Jr. (1979): The Teacher as a Performing Artist. *Contemporary Education* 51(1): 7–9.
- RUBIN, LOUIS, J. (1985): *Artistry in Teaching*. New York: Random House.
- SAITH, RUHI (2007): Social Exclusion: The Concept and Application to Developing Countries. V *Defining Poverty in the Developing World*, F. Stewart, Frances, R. Saith in B. Harris-White (ur.), 75–90. New York: Palgrave MacMillian.
- SILVER, HILLARY (1994): Social Exclusion and Social Solidarity: Three Paradigms. *International Labour Review* 133(5/6): 531–578.
- SKUBIC ERMENC, KLARA (2003): Komu je namenjena interkulturalna pedagogika? *Sodobna pedagogika* 54(1): 44–59.
- SPRY, LIB (1994): Structures of Power. V *Playing Boal: Theatre, Therapy, Activism*, M. Shutzman in J. Cohen-Cruz (ur.), 53–63. London: Routledge.
- ULE, MIRJANA (2005): Predsodki kot mikroideologije vsakdanjega življenja. V *Mi in oni: nestrpnost na Slovenskem*, V. Leskošek (ur.), 21–41. Ljubljana: Mirovni Inštitut.
- VETTRAINO, ELINOR, WARREN LINDS in LINDA GOULET (2013): Click, Clack, Move: Facilitation of the arts as transformative pedagogy. *Journal of Transformative Education* 11(3): 190–208.
- VIDMAR HORVAT, KSENIJA (2006): *Globalna kultura*. Ljubljana: Študentska založba.
- WARREN, JOHN (1999): The Body Politic: Performance, Pedagogy, and the Power of Enfleshment. *Text and Performance Quarterly* 19: 257–266.
- WILLIAMS, ANGIE in GILES HOWARD (1992): Prejudice-Reduction Simulations: Notes on their Use and Abuse. *Simulation and Gaming* 23: 485–489.