

Bildning och eskatologisk subjektivitet

Paulo Freire som politisk bildningsteolog

PETER KARLSSON

Peter Karlsson är lektor i religionsvetenskap vid Högskolan i Jönköping.

carpet@ju.se

Den brasilianske pedagogen, katoliken och socialisten Paulo Freire (1921–1997) framstår i dag som en av de mest inflytelserika utbildningsfilosoferna under det sena 1900-talet. Genom sitt arbete bland fattiga och utslagna i de sydamerikanska *favelorna* kom Freire från 1960-talet och framåt att nå global berömmelse och förknippas med begrepp som kritisk pedagogik, befriande utbildning och problembaserat lärande.¹ Utbildningens roll var inte främst för Freire att förse näringslivet, eller för den delen de etablerade offentliga institutionerna, med kompetent arbetskraft – den var att forma självmedvetna och kritiskt tänkande subjekt, det han fångade i portugisiskans *conscientização*, med möjlighet att föreställa sig och agera för en förändrad samhällsordning. I en tid när allt fler röster inom ramen för den offentliga utbildningsdiskursen – i ljuset av fallande resultat i internationella kunskapsmätningar som PISA och TIMSS – ropar på mer kontroll och styrning riskerar emellertid Freires progressiva projekt att framstå som nattståndet. Är det inte just denna typ av filosofi, som ställer det sökande subjektet

1. För en introduktion till kritisk pedagogik, se exempelvis Joe L. Kinchloe, *Critical Pedagogy Primer*, 2:a uppl., New York 2008, <https://doi.org/10.3726/978-1-4539-1455-7>. En central tänkare inom fältet är annars den kanadensiske filosofen Peter McLaren, som de senaste åren intagit positionen som en av de mest betydande uttolkarna av Paulo Freires intellektuella arv. Se exempelvis Peter McLaren, *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, 5:e uppl., Boston 2007.

i centrum för kunskapsprocessen, som lett fram till den ”flumpedagogik” som alltför länge har haft greppet om våra pedagogiska institutioner?²

I det följande vill jag argumentera för att så inte är fallet och att Freires pedagogik berör mer än snäva diskussioner om de mest effektiva modellerna för kunskapsförmedling. Tvärtom är Freires tänkande, inte minst mot bakgrund av de utmaningar som klimatförändringarna och de illiberala politiska rörelsernas framgång ställer oss inför, mer relevant än någonsin, eftersom det tematiserar frågan om vilka subjekt som vi vill att de sammanhang som vi med en bred definition kan benämna bildningspraktiker ska forma. Mitt argument är att vi genom att anlägga ett systematisk-teologiskt perspektiv på brasilianarens utbildningsfilosofi, kan komma åt aspekter som tidigare forskning negligerat eller endast delvis uppmärksammat.³ Trots Freires avgörande roll för den sydamerikanska befrielse-teologins framväxt och personliga engagemang i centrala ekumeniska organ som Kyrkornas världsråd, har det nämligen funnits en tendens i den internationella Freirereceptionen, särskilt bland marxistiskt präglade utbildningsfilosofer, att särskilja hans politiska och religiösa övertygelse åt och reducera de teologiska motiven i författarskapet till semantik eller anomalier inom ramen för mer grundläggande antaganden.⁴ Jag kommer i kontrast till denna tendens att visa på det

2. Denna kritik har fått ny aktualitet de senaste åren, inte minst på grund av att flera kognitionsvetare pekat på att nedvärderingen av faktakunskaper och lärarledd undervisning samt ett för stort fokus på individens eget kunskapssökande saknar stöd i empirisk forskning. För en sammanställning av denna kritik, se Agneta Gulz, Magnus Haake & Björn Sjödén, ”Digitalisering och nedvärderandet av läraren som kunskapsförmedlare saknar vetenskapligt stöd”, *Skola och samhälle*, 13 november 2023, <https://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolpolitik/agneta-gulz-m-fl-digitalisering-och-nedvarderandet-av-lararen-som-kunskapsformedlare-saknar-vetenskapligt-stod/>. Ett standardverk i denna kognitionsvetenskapliga vändning inom pedagogiken är Daniel T. Willingham, *Why Don't Students Like School? A Cognitive Scientist Answers Questions about How the Mind Works and What It Means for Your Classroom*, San Francisco, CA 2009. Jag återkommer till detta verk längre fram i artikeln.

3. En liknande iakttagelse har gjorts av Irwin Leopando som argumenterar för att Freires utbildningsfilosofi måste läsas mot bakgrund av sin delaktighet i den romersk-katolska befrielse-teologin och att hans teologiska övertygelser inte kan skiljas från de pedagogiska aspekterna av hans tänkande. Irwin Leopando, *A Pedagogy of Faith: The Theological Vision of Paulo Freire*, London 2017, 3–10, 178–179, 215–219.

4. Ett exempel på detta är John Dales och Emery J. Hyslop-Margisons idéhistoriska kontextualisering som visserligen lyfter fram Freires kristna tro och hans befrielse-teologiska förståelse av kristendomen, men samtidigt avfärdar kristendom och marxism som oförenliga. John Dale & Emery J. Hyslop-Margison, *Paulo Freire: Teaching for Freedom and Transformation*, New York 2010, 48, <https://doi.org/10.1007/978-90-481-9100-0>. Andra tänkare har velat reducera Freires kristna tro till en privat angelägenhet utan vidare inflytande på hans utbildningsfilosofi. Ett exempel på detta är James D. Kirylo & Drick Boyd, *Paulo Freire: His Faith, Spirituality, and Theology*, Rotterdam 2017, <https://doi.org/10.1007/978-94-6351-056-1>, som visserligen betonar vikten av den kristna teologin för Freires tänkande samtidigt som de vill vidhålla en skillnad mellan hans hegelianskt och marxistiskt präglade utbildningsfilosofi och hans teologi.

omöjliga i en sådan distinktion och ansluta mig till de som menat att teologin tvärtom är ett konstitutivt drag i Freires projekt.⁵ Genom att analysera Freire i ljuset av vad jag i en tidigare artikel med utgångspunkt i Ivan Illichs (1926–2002) tänkande har benämnt i termer av lärandets eskatologi – något jag ska återkomma till nedan – kan artikeln ses som ett led i ett större projekt att aktualisera de religiösa arkiven som en kritisk och konstruktiv resurs i diskussionen om bildning.⁶ Om vi ska forma subjekt som kan anta de utmaningar som samtidigt ställer oss inför krävs bildningspraktiker som stimulerar subjektiva förmågor som kritik, fantasi, medkänsla och kreativitet.⁷ Det är i diskussionen om hur vi kan utforma bildningsideal och praktiker som främjar dessa förmågor som jag menar att teologin i dag kan utgöra ett centralt bidrag.

På detta sätt närmar jag mig ett antal kontinentalt orienterade utbildningsfilosofer som de senaste åren har efterlyst en bildningskonception som tar de existentiella aspekterna av att vara människa på allvar. En av dessa är den nederländske filosofen Gert Biesta som i ett antal böcker har vänt sig till teologin som en resurs för att begreppsliggöra vad han föredrar att benämna undervisningspraktiker.⁸ I polemik mot den pragmatiska filosofins tendens att sätta den sökande individen i centrum har Biesta i en rad böcker argumenterat för lärarens roll i kunskapsprocessen. Utbildningens uppgift är att bryta igenom det distraherade och passiviserade tillstånd i vilket det digitala samhället försätter oss. Läraren måste ”utmana” varje student, ”kalla” henne till engagemang och göra undervisningspraktikerna till ”uppenbarelsen” platser där subjektet exponeras för en erfarenhet om att hen tillhör en djupare existentiell ordning.⁹ Undervisningen är vad Biesta med

5. En av dessa är Cristobal Madero som visat på det ohållbara i att separera filosofi och teologi och argumenterat för de teologiska perspektivens konstitutiva roll i Freires projekt. Madero pekar bland annat ut kallelsen, myten, befrielsen och communionen som centrala teman i författarskapet. Cristobal Madero, ”Callings, Myths, Liberation, and Communion”, i Carlos Alberto Torres (red.), *The Wiley Handbook of Paulo Freire*, Hoboken, NJ 2019, 465–480.

6. Peter Karlsson, ”Teologins kritiska pedagogik: Illich, Herdt, Hitz och den eskatologiska referensen”, *Svensk Teologisk Kvartalskrift* 98 (2022), 19–34, <https://doi.org/10.51619/stk.v98i1.23935>.

7. En på internationell mark klassisk text för kritiken av nedvärderingen av bildningen som medborgarfostran och instrumentaliseringen av utbildning för näringslivets räkning återfinns i Martha C. Nussbaum, *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton, NJ 2010, 1–26.

8. Ett annat exempel på en utbildningsfilosof som närmar sig de religiösa traditionerna är David Lewin som vänder sig till religiösa praktiker och föreställningar (framför allt inom kristen och buddhistisk mystik) för att finna resurser för en emancipatorisk pedagogik som tar de etiska, existentiella och politiska aspekterna av bildningen på allvar. I likhet med Biesta och de tänkare som jag nedan sorterar in under radikaleskatologin finns en betoning på utbildning som en träning för att släppa kontrollen och öppna sig för omgivningen. David Lewin, *Educational Philosophy for a Post-Secular Age*, London 2017, 106–142.

9. Gert Biesta, *World-Centred Education: A View for the Present*, New York 2022, 36.

referens till Jean-Luc Marion tematiserar som en ”gåva” och utbildningen måste exponera studenten för en värld som hen inte känner till, en extern verklighet som hen från början kanske inte ens är intresserad av. På så sätt väcks ett intresse och en livshållning som präglas av öppenhet, självständigt tänkande och kreativitet.¹⁰

Vad de teologiska begreppen därmed förser Biesta med är föreställningen om en annan verklighet, en föreställning som i sig har förmågan att väcka subjekten till ett djupare existentiellt och politiskt engagemang. I denna föreställning om bildningen som ett brott med den rådande politiska ordningen för ett annorlunda och djupare engagemang med världen aktualiseras vad jag i avslutningen av ovan nämna artikel beskrev som en lärandets eskatologi – en syn på bildning som en ofullständig process som ”riktar sig mot ett transcendent mål” som aldrig helt kan införlivas inom representationens fält.¹¹ Det är detta tal om eskatologi och bildning som jag i nästa avsnitt vill försöka precisera och föra i dialog med Paulo Freires filosofi.

Bildning och eskatologi

Talet om bildning och eskatologi hämtar jag från den amerikanska etikern Jennifer A. Herdt. I *Forming Humanity* går Herdt i kritisk dialog med den tyska *Bildung*-traditionen som hon menar visserligen tog bildningens subjektsdanande potential på allvar men aviserade en alltför hög tilltro till dess förmåga att leda till etisk och politisk perfektion. Ett sådant bildningsideal, argumenterar Herdt, riskerar att leda till vad hon med Karl Barths (1886–1968) kritik av 1800-talets tyska teologi i minne, benämner ”autokratisk humanism” eller ”mänsklig autarki” – en hållning som sätter kontroll och dominans som överordnade ideal och som i slutändan riskerar att legitimera förtryckande politiska system.¹² Vad vi måste återupprätta, menade Herdt, är en bildningskonception som ”sätter en eskatologisk gräns för *Bildung*-projektet: en gräns mot vilken alla våra ansträngningar att forma mänskligheten kommer till korta, men mot vilken dessa ansträngningar kan få

Biesta är för övrigt ett bra exempel på att en subjektiv betoning på bildningsprocessen inte nödvändigtvis innebär ett nedvärderande av lärarrollen. Tvärtom menar han att läraren har en helt central roll för bildningssubjektets emancipation, men att denna roll inte innebär ett återvändande till en unilateral förmedlingspedagogik. Se exempelvis Gert Biesta, *The Rediscovery of Teaching*, London 2017.

10. Biesta, *World-Centred Education*, 58–73. Biesta har även tillsammans med Patricia Hannam diskuterat religionsundervisningens roll i ett postsekulärt offentligt rum och betonat de existentiella dimensionerna av undervisningen. Gert Biesta & Patricia Hannam, ”The Uninterrupted Life is Not Worth Living: On Religious Education and the Public Sphere”, *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 71 (2019), 173–185, <https://doi.org/10.1515/zpt-2019-0021>.

11. Karlsson, ”Teologins kritiska pedagogik”, 32.

12. Jennifer A. Herdt, *Forming Humanity: Redeeming the German Bildung Tradition*, Chicago 2019, 17, 19.

förlåtelse för att kommit till korta”.¹³ Herdt finner en förelöpare till sådana ”eskatologiska förbehåll” i den nyplatoniska kristendomens uttydning av det antika talet om *paideia*.¹⁴ Bildningen betraktades i denna tradition som delaktig i och riktad mot en transcendent verklighet som överskred representationens fält. Genom en bildningshorisont som ”vägrar att betrakta historien som förmögen att tjäna som en arena för mänsklig perfektion” kan vi, till skillnad från romantikens *Bildung*, skapa öppna och dialogartade subjekt – just det som Herdt i sitt projekt vill eftersträva.¹⁵

Vad som därmed framträder hos Herdt är vad den tyske teologen Gerhard Sauter har kallat ”radikal eskatologi”. Den radikala eskatologin (som fick sitt tydligaste uttryck i den dialektiska teologin, men som också kommit att präglade såväl judisk filosofi som senare kristen teologi) artikulerade en syn på det utopiska tillståndet (Guds rike) som atemporal och i varje stund närvarande i och samtidigt överskridande den mänskliga tiden.¹⁶ Eskatologin är i denna tradition ett liminalitetsbegrepp som ”indikerar gränserna av alla mänskliga diskurser om verkligheten”,¹⁷ och på så sätt formar subjekt som vänder sig bort från den här världen mot den externa instans som överskrider dem.¹⁸ I ovan nämnda artikel undersökte jag denna form av eskatologi i relation till Ivan Illichs och Zena Hitz bildningskonceptioner och konstaterade att den radikaleskatologiska subjektiviteten verkar främjas av asketiska praktiker såsom avskildhet och ordnade och uppmärksamma studier. Genom sådana praktiker kunde subjektet exponeras för gränserfarenheter och på så sätt förmedla en växande insikt om brist i relation till bildningens *telos*. Öppenhet, relationalitet och dialog framträdde som subjektideal med en sådan radikaleskatologisk bildningshorisont.¹⁹

13. Herdt, *Forming Humanity*, 16. Alla översättningar från engelskan är mina.

14. För en utförlig behandling av *paideia*-begreppet, se Werner Jaeger, *Paideia: The Ideals of Greek Culture*, 3 vol., Oxford 1944–1946. Jaeger definierar *paideia* som ”processen att utbilda människan till sin sanna form, den verkliga och genuina mänskliga naturen”. Werner Jaeger, *Paideia: The Ideals of Greek Culture. Vol. 1, Archaic Greece; The Mind of Athens*, Oxford 1946, xxiii.

15. Herdt, *Forming Humanity*, III.

16. Gerhard Sauter, *What Dare We Hope? Reconsidering Eschatology*, Harrisburg, PA 1999, 72.

17. Sauter, *What Dare We Hope?*, 99.

18. En exponent för ett modifierat radikaleskatologiskt perspektiv är Joseph Ratzinger (1927–2022) som artikulerar en eskatologi som han menar utmärker Nya testamentet och som kännetecknas av ett ”redan-ännu-inte”. Guds rike är närvarande men ska fullbordas i en framtid. Guds rike kan inte, som befielseteologerna argumenterar för, förverkligas genom politiska medel: människans uppgift är att dö bort från det politiska livet och ”sekulära strävanden”, omvända sig (”göra en u-sväng”) och leva ett liv i gemenskap, i väntan på evighetens fullständiga inträde i tiden. Joseph Ratzinger, *Eschatology: Death and Eternal Life*, 2:a uppl., Washington, DC 2007, 31.

19. Illich talar exempelvis om studierna som ett öppnande av eller ett befriande från den

När det gäller Paulo Freire är det emellertid ett annat eskatologiskt perspektiv som träder i förgrunden. Sauter kallar detta för historieteologisk eskatologi, ett perspektiv som har sin upprinnelse i den tyska idealismen och som djupt kom att påverka den sydamerikanska befrielsesteologi som Freire stod nära.²⁰ För historieteologerna är Gud inte den mänskliga historiens ”radikale andre” utan den som leder och verkar genom det historiska förloppet. Sauter skriver att historieteologin ”antar att Gud är indragen i historien”, ett antagande som ”leder till en eskatologi som införlivar ett gudomligt menat *telos* i historien”.²¹ Människan är kallad att bidra till förverkligandet av Guds rike inom ramen för den historiska processen, något som kräver såväl individuell sinnelagsförändring som en politisk förändring. Guds rike är inte uteslutande något hinsides som kan erfaras vid särskilda tillfällen och på så sätt förändra subjektiviteten för den enskilde, det är en verklighet som vi kan föregripa här och nu genom kollektiv handling: ”Det är inte enbart så att det ’efterkommande’ är kraften i ’här-et och nu-et’: verkliga förändringar här och nu besitter en transcendental kraft som är förmögen att överskrida gränser.”²² Genom att förändra tanke- och handlingsmönster och inrätta egalitära gemenskaper här och nu föregrips gudsricket i den historiska verkligheten.²³ I relation till den radikaleskatologiska tydningen innebär detta en större tilltro till kollektiv perfektion inom ramen för den historiska processen och möjligheten att med politiska medel inrätta det utopiska tillståndet på jorden.

Som vi ska se i det följande bär Freires vändning till den profetiska traditionen spår av denna typ av historiska eskatologi. Vad jag vill undersöka är därmed hur den historieteologiska eskatologin kommer till uttryck i hans

egna viljan (latinets *vacare*). Se Ivan Illich, *In the Vineyard of the Text: A Commentary to Hugh's Didascalicon*, Chicago 1993, 62. En parallell kan även dras till det Illich benämner ”den epimetiska människan”. Ivan Illich, *Deschooling Society*, London 1971, 105.

20. Detta perspektiv på Gud som historiens herre är ständigt närvarande i Gustavo Gutiérrez (1928–2024) författarskap. I artikeln ”Eschatology and Politics” beskriver han exempelvis ”det historiska projektet” som en ”kulturell revolution”, genom vilken en ”ny person” ska skapas. En sådan ny kultur är ”mötet mellan politisk befrielse och föreningen av alla människor med Gud”. Gustavo Gutiérrez, *Essential Writings*, Minneapolis, MN 1996, 205. Denna historieteologi har emellertid rötter längre bak i historien och Joakim av Floris (ca 1130–1202) brukar nämnas som en portalgestalt i detta avseende. Genom sin förståelse av historiens förlopp som en av Gud animerad process som skulle resultera i ett framtida Andens rike, kan han ses som en förelöpare till den tyska idealismens historiefilosofi. Se exempelvis Jayne Svenungsson, *Den gudomliga historien: Profetism, messianism och andens utveckling*, Göteborg 2014, 65–88.

21. Sauter, *What Dare We Hope?*, 121.

22. Sauter, *What Dare We Hope?*, 141.

23. Sauter är själv kritisk till den optimism som han finner i befrielsesteologin när det gäller människans förmåga att gestalta det kommande riket. Anspråket på att kunna omfatta den yttersta idén om rättvisa bryter med den äldre traditionens apofatism och riskerar därmed att reducera eskatologin till ett politiskt projekt. Sauter, *What Dare We Hope?*, 147

syn på bildning samt hur de pedagogiska praktiker som han rekommenderar samspelar med denna eskatologiska optik. Artikeln består av tre delar, där jag i den första urskiljer teologiska begrepp, teman och föreställningar i Freires produktion och analyserar deras roll i hans tänkande utifrån diskussionen om eskatologi och bildning.²⁴ I det andra avsnittet vänds blicken mot den gemenskap som Freire menade var förutsättningen för och resultatet av en lyckad bildningsprocess. Jag rubricerar detta avsnitt ”Bildning och dygd” och vill där fästa uppmärksamheten på vilken sorts subjektivitet som Freire menar ska genereras inom ramen för kulturcirkelarna. I det tredje avsnittet, ”Pedagogik som asketisk praktik”, diskuterar jag närmare de pedagogiska strategier som Freire aviserar i produktionen av sina bildningssubjekt och hur de är relaterade till den profetiska politik som han föreslår.

Frågan som jag därmed vill besvara är vilka pedagogiska praktiker som är kopplade till produktionen av den historieteologiska subjektivitet som Freire med sitt tal om bildningspraktiker vill forma. Genom att fortlöpande föra diskussionen i dialog med det radikaleskatologiska bildningsbegreppet kan artikeln ses som en del av ett mer övergripande projekt att konkretisera den politiska teologin och undersöka vilka pedagogiska praktiker som leder fram till vilka subjektskonfigurationer och hur dessa samspelar med de metafysiska konfigurationer som vägleder de olika perspektiven på bildning.

Profetism som historieteologisk eskatologi

Att Freires filosofi bär stark prägel av den historieteologiska eskatologin blir tydligt i de texter som mest explicit diskuterar vad han kallar mänsklighetens profetiska kallelse. I den essä som Freire lät publicera i Kyrkornas världsråds tidskrift *Study Encounter* 1973, och som senare kom att ingå i den antologi som på svenska fick namnet *Utbildning för befrielse*,²⁵ ansluter Freire till den profetiska traditionen i Bibeln och uppmanar kyrkan att ta ställning i kampen för de förtrycktas befrielse. Att vägra kämpa för rättvisan är att ”kastra kyrkans profetiska dimension” och att tro att man kan vara neutral är

24. I första rummet har jag förlitat mig på de svenska översättningar som har gjorts av Freires texter. Nämnas bör nyckelverket *De förtrycktas pedagogik*, Stockholm 2021, i översättning av Nadia Alves. En annan central text är essän ”Utbildning, befrielse och kyrkan” som Freire ursprungligen författade på portugisiska, men som publicerades i Kyrkornas världsråds tidskrift *Study Encounter* 1973 under namnet ”Education, Liberation and the Church”. Jag har i detta fall förlitat mig på Fredrik Rodhes översättning av den engelska texten som publicerades i *Utbildning för befrielse*, Stockholm 1977. I övrigt har jag läst de engelska översättningarna av den portugisiska texten.

25. Att Kyrkornas världsråd utgjorde en helt central organisation för Freire blir tydligt i den självbiografiska *Pedagogy of Hope* där han återberättar hur många av hans möten med förtryckta, pedagoger, filosofer och politiska aktivister ägde rum inom ramen för Kyrkornas världsråds verksamhet. Se Paulo Freire, *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*, New York 1994, 92, 134, 140.

ett självbedrägeri. Kyrkan måste i stället genomlida sin egen påsk och låta de falska medvetandeformerna dö och uppstå i ny gestalt, en process som inte enbart är intellektuell utan även existentiell. Det är en erfarenhet som måste levas, upplevas och gestaltas i handling. Freire skriver:

Det är bara genom den historiska praxisens äkthet som påskan blir den död vilken gör liv möjligt. Men den borgerliga världsbilden, som i grunden är nekrofil (dödsälskande) och därför statisk, är oförmögen att acceptera påskens högst biofila (livsälskande) erfarenhet.²⁶

Genom att vägra uppta sin profetiska kallelse försvarar de kristna dödens rike – det vill säga den rådande hierarkiska ordningen. Gud arbetar genom den historiska utvecklingen, en process som kyrkan måste bli delaktig i: ”Faktum är att de som predikar att kyrkan står utanför historien motsäger sig själva i praktiken eftersom de automatiskt ställer sig på deras sida som förvägrar de förtryckta klasserna att vara.”²⁷ Detta är heller ingen ny eller heterodox insikt, tvärtom är det radikala arvet ”lika gammalt som kristendomen själv” och innebär att kyrkan måste gå bortom välgörenhet och ”palliativa reformer”.²⁸ En kyrka som vägrar att sluta upp i rättvisekampen är en kyrka som ”förfrysar, oförmögen att svara på strävandena från den oroad ’biofila’ ungdomen”, och gör sig själv irrelevant genom att förlora sig i spekulationer om andliga världar.²⁹ Det är alltså vändningen till den här världen och den politiska kampen för de förtrycktas rätt att vara ”här och nu”, för att använda Sauters terminologi, som utgör kyrkans profetiska kallelse och det är genom utbildningen, tillsammans med den politiska kampen, som detta messianska rike ska inrättas på jorden.

Varningen för att förlora sig i andliga världar är intressant att föra i dialog med de bildningsfilosofer som jag har sorterat in under Sauters begrepp

26. Freire, *Utbildning för befrielse*, 129. Bestämningen av samtiden som nekrofil hämtar Freire från den psykoanalytiskt präglade Erich Fromm (1900–1980) som hade argumenterat för att ett ojämnt samhälle präglas av viljan att reducera omgivningen till objekt för ett eget sadistiskt och dödsälskande begär. Se framför allt det tredje kapitlet i Erich Fromm, *Människohjärtat: Dess förmåga till ont och gott*, Stockholm 1965, 36–65. Freire, *Pedagogy of Hope*, 46, återger ett möte som han hade med Erich Fromm i Mexiko, under vilket Fromm benämnde Freires projekt som en ”historisk-kulturell, politisk psykoanalys”.

27. Freire, *Utbildning för befrielse*, 135. Freire återkommer till kritiken mot den förmenta neutraliteten i sina reflektioner kring den amerikanske befrielsesteologen James Cone (1938–2018) och hans *A Black Theology of Liberation*, Philadelphia, PA 1970. Den politiskt engagerade teologin är varken ett avsteg från ortodoxin eller mindre politisk än den förment neutrala ”vita” teologin som enbart försvarar *status quo* och den härskande klassens intressen. Paulo Freire, *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*, South Hadley, MA 1985, 146.

28. Freire, *Utbildning för befrielse*, 150–151.

29. Freire, *Utbildning för befrielse*, 135.

om det radikaleskatologiska. För en filosof som Zena Hitz är förlusten av sig själv i intellektuella aktiviteter något eftersträvansvärt och hon refererar exempelvis till den brittiska socialisten Alice Foley (1891–1974) som fick sitt politiska uppvaknande genom att under en fängelsevistelse studera något så opolitiskt som astronomi. Hitz skriver att Foley ”började med kontemplationen av saker som inte hade något alls att göra med politik, saker som i sig själva var totalt onyttiga, men inom vilka det var möjligt att hitta en mer fullständig sorts mänsklighet än den som det vanliga livet erbjöd”.³⁰ Att ”förlora sig i tänkandet” (vilket är namnet på Hitz bok från 2019) om till synes opolitiska frågor, kan skänka den distans till samtiden som behövs för ett kritiskt medvetande att födas. Genom att på detta sätt formas genom intellektuella och andliga övningar (framför allt uppmärksamma studier i isolering från invanda sociala och politiska sammanhang, Hitz anger kloster- och fängelsevistelser som sådana isolerade platser) bryts bildningssubjektet ut ur sin strukturella bundenhet och ges fantasi och kreativitet att, eventuellt, närma sig världen på ett nytt sätt. Detta *eventuellt* är avgörande. Det är frånvaro av omedelbar politisk nytta och förlusten av kontroll över bildningsprocessen – det den ovan nämnde Gert Biesta har tematiserat som utbildningens risk³¹ – som är förutsättningen för en fördjupad dialog och engagemang.

Även Freire betonade att det krävs ett brott med samtiden för att utbildningens medvetandegörande funktioner ska aktiveras, det som han med påskens idiom kallade för att dö bort från dödsriket, men vägen till uppståndelse går genom den politiska handlingen, vars idé om en realiserbar rättvisa står i centrum. I *De förtrycktas pedagogik* skriver Freire att den frigörande pedagogik som förmår att medvetande- och myndiggöra subjekten bygger på en profetisk hoppfullhet som strävar efter att engagera subjekten och därmed förändra det rådande ojämlika tillståndet: ”Den problemformulerande undervisningen utgör inte ett reaktionärt fasthållande, utan en revolutionär framtidsanda. Därmed är den profetisk och som sådan hoppfull.” Hoppet indikerar därmed både en kritik av det rådande tillståndet och ett bejakande av att en annan framtid är möjlig: ”Denna profetism och detta hopp föds ur den sortens handlings utopiska karaktär, där utopin tolkas som den obytbara föreningen av påtalandet och förkunnandet – påtalandet av en avhumaniserande verklighet och förkunnelsen av en verklighet där människorna kan vara mer.”³² Profetismen innefattar därmed en kritik av

30. Zena Hitz, *Lost in Thought: The Hidden Pleasures of an Intellectual Life*, Princeton, NJ 2020, 187.

31. Se exempelvis Gert J.J. Biesta, *The Beautiful Risk of Education*, London 2013.

32. Freire, *De förtrycktas pedagogik*, 106–107.

den rådande ordningen samt en vilja och en tro på att denna ordning är möjlig att förändra.³³

Genom att på detta sätt betona hoppet om en bättre värld som fundamentalt i den egna pedagogiska modellen ställs utbildningen i politikens tjänst. För Freire finns ett definierat *telos* som bildningen är satt att förverkliga – det icke-förtryckande samhället – och visionen om detta samhälle är den transcendentala idé som ställer den rådande ordningen i ett kritiskt ljus. Förtryckarsamhället är inte menat av Gud utan skapat av människor. För att ledas till insikt om denna historiska kontingens krävs medvetandegörande och utbildning. Utbildningen blir för Freire det konkreta verktyg som Gud, Varat eller Historien (Freire anger olika transcendentaler för att benämna kallelsens avsändare) använder sig av för att avslöja att förtryckarsamhället inte är Guds rike och samtidigt, bland de förtryckta, gestalta den profetiska kallelsen till rättvisa på jorden.³⁴ På detta sätt framträder den historioteologiska eskatologin med skärpa: genom att vädja till en högre gudomlig instans, öppnas det upp en *distans* mellan det nuvarande politiska tillståndet och den yttersta rättvisa som människan genom de medvetandehöjande pedagogiska praktikerna samt den politiska aktiviteten är satta att realisera inom ramen för den historiska verkligheten.

Denna historiska eskatologi får även ett uttryck i de personligt ställda föreläsninganteckningarna ”Know, Practice and Teach the Gospels”. I dessa anteckningar ansluter Freire sin bildningskonception till kristusgestalten (som han i förbigående menar vara den helt avgörande pedagogiska förebilden för honom) och menar att vad Kristus, genom inkarnationen, gestaltar är hur pedagogikens vad och hur sammanfaller.³⁵ Kristus är inte vad Freire på andra ställen kallar en ”bankpedagog” som sätter in färdigformulerade sanningar i den lärande. Han är själv Ordet som genom sitt framträdande

33. Freire, *Utbildning för befrielse*, 152. Att Freires hegelianska kristendomstolkning med sin betoning på profetisk rättvisa fick kritik i sin samtid för att eliminera hoppet om en annan värld är tydligt i boken. Visserligen fungerar Gud som den som ställer människan som ansvarig för att gestalta rättvisan på jorden – men lika ofta talar Freire i termer av ett ”historiens kall” eller ”ontologiskt kall”. Freire kommenterar även den debatt som på 1960- och 1970-talen pågick i västvärlden där teologer som Thomas J.J. Altizer (1927–2018) med nietscheanska förtecken försökte utforma en teologi efter ”Guds död” – eftersom gudstanken verkade förslavande på människan. Freire verkar emellertid mena att detta är en strikt akademisk debatt utan relevans för rättvisekampen och att den kristna teologin i stället borde bejaka det profetiska kallet om upprättandet av de förtryckta. Den sekularisering som Gud-är-död-teologerna företräder är mest att betrakta som en sakralisering av det borgerliga livet som reducerar människan till en endimensionell och avpolitiserad varelse. Freire, *Utbildning för befrielse*, 153.

34. Freire, *Utbildning för befrielse*, 154–155.

35. Paulo Freire & Carman Hunter, ”Know, Practice, and Teach the Gospels”, *The Official Journal of the Religious Education Association* 79 (1984), 547–548, <https://doi.org/10.1080/0034408400790406>.

väcker de lärande, sätter dem i rörelse och manar till efterföljelse. Sanningen är i sig ogripbar och endast möjlig att gestalta genom dialogisk handling. Bildningspraktikerna blir därmed själva det innehåll som undervisas om – de dialogiska gemenskaperna blir i sig utbildningens mål och mening.³⁶ Detta blir än tydligare i *De förtrycktas pedagogik*, där Freire menar att en gemenskap där Ordet är närvarande inbegriper reflektion och handling: ”handling och reflektion, som samspelar så pass radikalt och solidariskt att skulle så mycket som en del av den ena dimensionen offras så skulle den andra omedelbart bli lidande. Det finns inget sant ord som inte är praxis.”³⁷ I en gemenskap som deltar i Ordet hålls de medvetandegörande processerna levande genom att intellektuell reflektion och handling hålls samman. Ordets närvaro i kommunikationen innebär rörelse och förändring. En praktik som inkarnerar ordets närvaro leder därmed de lärande från den passiva existensen, genom reflektion och medvetandegörande, till handling.

På detta sätt lyfter Freire fram den aldrig avslutade dialogen som den metafysiska princip som utbildningen ska sträva efter att etablera i samhället. Dialogen är inkarnerad som en potential i mänskligheten och människans uppgift är att realisera denna dialogicitet i konkret politik, en politik som vi redan här och nu måste börja utforma i våra gemenskaper. På detta sätt aviserar Freire en tilltro till möjligheten av ett kollektivt realiserande av rättvisan i tiden. Genom att – som Kristus – svara på det profetiska kall som gäller alla människor kan subjekten delta i kampen för ett uppståndelseliv som börjar redan på denna sida den fysiska döden. Utbildningen och medvetandegörandet är en helt avgörande del för mänskligheten att, för att tala med Eric Voegelin (1901–1985), ”immanentisera eskaton” och träda in i detta uppståndelseliv.³⁸ Den ska utrusta mänskligheten med ett kollektivt medvetande som vi, genom politisk handling, ska etablera i världen, genom att skaffa oss makten över de bärande samhällsinstitutionerna.

Bildning och dygd

Det ovan förda resonemanget blottlägger ytterligare en karaktäristik som Sauter menade utmärkte den historieteologiska eskatologin – tron på gemenskapernas förvandlande kraft och att vi redan här och nu kan etablera relationer som besitter en ”transcendental kraft förmögen att överskrida

36. Att Freire stod i ett medvetet förhållande till fornkyrkans logostänkande blir tydligt i inledningen till *De förtrycktas pedagogik*, där han citerar Gregorios av Nyssa (ca 335–ca 394) och dennes kritik mot välgörenhetstänkandet. Det ligger också i tangentens riktning att logostänkandets föreställning om en immanent gudomlig förnuftsprincip i tillvaron i vilken mänskligheten deltar närmar sig Freires efterlysning av en mer engagerad och profetiskt präglad kristendomstydning. Se Freire, *De förtrycktas pedagogik*, 48.

37. Freire, *De förtrycktas pedagogik*, III.

38. Erich Voegelin, *The New Science of Politics: An Introduction*, Chicago 1987, 121.

gränser”.³⁹ Utbildningens roll blir därmed att forma subjekt som utifrån sina religiösa och kulturella positioner är beredda att etablera den profetiska rättvisan på jorden. På detta sätt framträder den hegelianska bildningskonception som Jennifer A. Herdt genom sin radikala eskatologi både anslöt till och distanserade sig ifrån. Tanken om möjligheten av ett kollektivt realiserande av idéerna inom ramen för den absoluta staten tar visserligen bildningens transformativa och etiska potential på allvar, men löper samtidigt risken att legitimera förtryckande och auktoritära politiska strukturer. Det är inte genom att gripa makten över dessa institutioner, förtydligar Herdt i en artikel där hon ansluter sitt tänkande till den kommunitaristiska traditionen efter Alasdair MacIntyre, som vi kan utveckla den dialogiska existensen, utan genom formerandet av mindre bildningsgemenskaper. Det är i dessa sociala och intellektuella praktiker som dygder som öppenhet och relationalt kan utvecklas.⁴⁰

Som vi har sett är emellertid även Freire intresserad av förvandlande gemenskaper och för i *De förtrycktas pedagogik* en rad etiska resonemang i vilka dygderna beskrivs som både förutsättningen för och konsekvensen av den frigörande pedagogiken.⁴¹ Det är genom att forma sammanhang präglade av ödmjuk dialog och ömsesidig underordning som det profetiska medvetandet som ska ta över och omforma samhället kan födas. Freire skriver:

Genom att grunda sig i kärlek, ödmjukhet, och tilltro till människorna, blir dialogen en icke-hierarkisk relation, där *tillit* mellan den ena parten och den andra är den uppenbara konsekvensen. [...] Medan tilltron till människorna är en förutsättning för dialog, är tilliten något som infinner sig i och med den.⁴²

Freire beskriver i en annan passage de dialogiska gemenskaperna i termer av vad som inom romersk-katolsk tradition benämns som de teologala dygderna – tro, hopp och kärlek: ”Det kan inte finnas dialog utan en djup kärlek till världen och till människorna. Det går inte att sätta namn på världen, en skapande och återskapande handling, om inte denna handling är ingjuten

39. Sauter, *What Dare We Hope?*, 141.

40. Jennifer A. Herdt, ”Reclaiming Dialogical Humanism”, *Political Theology* 22 (2021), 597–610, <https://doi.org/10.1080/1462317X.2021.1885779>.

41. Kirylo & Boyd, *Paulo Freire*, 55–59, drar parallellerna mellan Freires projekt och dygdetiken i arvet efter Aristoteles (384–322 f.v.t.) och lyfter fram kärleken som den dygd som särskilt bör präglade de förtrycktas gemenskap. Särskild vikt läggs vid *agape* som kärleksform – den utgivande kärlek som präglas av ödmjukhet och underordnande. Freire betonar att *agape* också innefattar mod och handlingskraft och att ett ödmjukt förhållningssätt innebär att ta en risk för kampen.

42. Freire, *De förtrycktas pedagogik*, 117

med kärlek.”⁴³ Bland de döda i förtryckarsamhället är denna kärlek perverterad och förvandlad till sadomasochistisk njutning, men genom den medvetandegörande dialogen i utbildningen och den politiska revolutionen kan kärleken återställas till sin autentiska prägling av ömsesidighet och ödmjukhet. Bildningen och gemenskapen kring denna bildning kan endast ta form genom en tillitsfull och ödmjuk relationalitet – vilken Freire kopplar till Paulus tal om tron.

Här syns den andlighet i de egalitära relationerna som Sauter identifierade i den historieteologiska eskatologin och som han menade ”besitter en transcendental kraft som är förmögen att överskrida gränser”.⁴⁴ Genom den medvetandegörande utbildningen framträder en ny form av trosgemenskap med förmåga att etablera Guds rike bland de existerande och förtryckande institutionerna. Denna expansiva dimension av gemenskaperna förknippas med den andra teologala dygden, hoppet. Freire beskriver hoppet som en ontologisk kategori som står inskrivet i det mänskliga predikamentet som en sökande varelse. Det är hoppet som får oss att försöka lämna vår ofullkomliga existens och söka ett utökat varande – det är hoppet som motiverar fortsatt kamp.⁴⁵ Den rådande politiska ordningen omöjliggör hoppet om förändring och berövar oss därför vår autenticitet: vi blir passiviserade och alienerade varelser. Det är först när människan i medvetandeprocessen begreppsliggör de hinder som finns för hennes autentiska existens och börjar handla som hoppet om en annan ordning blir möjligt.⁴⁶

Hoppet är därmed beroende och hålls levande av föreställningen om rättvisan som möjlig att konkretisera i tiden. Utbildningen har som uppgift att väcka och upprätthålla detta hopp i de praktiker inom vilka den frigörande dialogen utspelar sig. På detta sätt framträder en skillnad mot det radikal-eskatologiska bildningsbegreppet. Visserligen är idén om Rättvisan omöjlig att omfatta för det individuella bildningssubjektet som för alltid kommer att begränsas av brist, men genom den jämlika dialogen (som framför allt kan utvecklas i utbildningssammanhangen) blir denna Rättvisa fullständigt närvarande i relationerna på ett sätt som Herdts eskatologiska reservation omöjliggör. För Illich, Herdt och Hitz var det den individuella bildningens misslyckande som skapade den dialogiska existensen, för Freire är dialogen *medlet* för den kollektiva bildningsresa som mynnar ut i inrättandet av det

43. Freire, *De förtrycktas pedagogik*, 114.

44. Sauter, *What Dare We Hope?*, 141: ”Not only is the ‘thereafter’ the power of the ‘here and now’, but real changes in the here and now possess a transcendental power, capable of stepping over boundaries.”

45. Freire, *De förtrycktas pedagogik*, 118.

46. Freire, *De förtrycktas pedagogik*, 129. Även Kirylo & Boyd, *Paulo Freire*, 35, lyfter hoppet som en politisk kategori. Den subjektiva disposition som kommer ur hoppet relativiserar det nuvarande politiska tillståndet och förlöser den politiska handlingen.

jämlika samhället. Det hopp som Freire efterlyser förutsätter därmed ett gripande av makten. Det är först när hela samhället präglas av den dialogiska existensform som utbildningen generar som vi uppnår vår sanna mänskliga potential.⁴⁷

Vad vi således kan se framträda är två subjektiviteter som är förknippade med de två olika bildningsbegreppen. Hos de filosofer som rörde sig med den radikaleskatologiska bildningshorisonten framträdde ett subjekt som fränkände sig sin förmåga till kontroll och makt. Genom att underordna sig och – för att tala med Hitz – ”förlora sig” i läsning och tänkande framträdde en livshållning präglad av öppenhet och receptivitet. Freire bejakar visserligen öppenhet, ödmjukhet och underordning som bildningens förutsättning och konsekvens på ett individuellt plan, men inskräper samtidigt att de förtryckta som kollektiv agent måste anta en prometisk handlingskraft och vilja att etablera denna sårbarhet inom ramen för den historiska verkligheten. För att den profetiska kallelsen ska fullgöras och Guds rike, i den mån det nu är möjligt, ska inrättas på jorden, måste ett kritiskt och handlingskraftigt subjekt formas av de praktiker inom vilkas ram utbildningen äger rum. Frågan som nu anmäler sig och som jag vill diskutera i avslutningen av den här artikeln är hur relationen mellan dessa subjektideal och de pedagogiska strategierna förhåller sig till varandra.

Pedagogik som asketisk praktik

Freires betoning på människan som begärsvarelse i behov av omvändelse aktualiserar det som i filosofisk och teologisk tradition har benämnts i termer av asketism. Zena Hitz lyfter i *Lost in Thought* fram begärsdanande praktiker såsom avskildhet (exemplifierat av kloster- och fängelsevistelser) samt uppmärksamma studier som metoder för att stiga ur samtidens begärsekonomier. På så sätt kan de öppna och dialogiska livshållningar som jag associerat med den radikaleskatologiska subjektiviteten utvecklas. Detta innebar ett brott med den politiska instrumentaliteten, vad Hitz kallar ”politisk konsekvens”, men stod ytterst sett inte i motsättning till ett socialt och politiskt engagemang.⁴⁸ Genom att via asketiska praktiker som isolering och hängivna studier kultivera sitt, för att tala med Jonathan Rose, ”begär efter singularitet” kunde ett subjekt uppstå utrustat med de dygder som var förutsättningen för detta engagemang.⁴⁹ Även hos Freire finns ett sådant begärsdanande inslag, vilket kommer till uttryck i hans tal om förvandlingen från dödsölskande kärlek till ödmjukhet och underordning bland de

47. Freire, *De förtrycktas pedagogik*, 63.

48. Hitz, *Lost in Thought*, 85.

49. Jonathan Rose, *The Intellectual Life of the British Working Classes*, New Haven, CT 2001, 12–57.

förtryckta – men hos honom är asketismen förknippad med de pedagogiska praktikerna och den dialogiska kommunikationsform som präglar dessa sammanhang.

Som vi har konstaterat utspelades en stor del av Freires pedagogiska verksamhet inom ramen för det han benämnde kulturcirkel. Pedagogerna uppsökte marginaliserade bostadsområden med stor del illitterata medborgare, bland vilka bildningspraktiker formades som hade till syfte att genom jämlika dialoger befria subjekten från sin passivitet och uppgivenhet och möjliggöra politisk handling. Genom formerandet av dessa gemenskaper var tanken att ett nätverk av kulturcirkel skulle växa fram som kunde etablera det befriade kollektiva medvetandet i samtiden.⁵⁰ I *De förtrycktas pedagogik* benämns denna process ”den dialogiska handlingens teori” och utgår från Martin Bubers (1878–1965) tal om människan som blir till i ett jämlikt möte med den Andre. Det är först när människan behandlas som ett subjekt med känslor och vilja – ett du – som det autentiska jaget framträder: ”Det anti-dialogiska, dominerande jaget förvandlar det dominerade, erövrade duet till ett enkelt ’det här’. Det dialogiska jaget å andra sidan vet att det är just duet som framkallar hennes existens.” Genom att mötas av den Andre med förväntan på respons och handling friställs jag från min socialt bestämda position och nås av insikten att jag existerar som fritt handlande subjekt: ”I den utsträckning jaget lyckas ’bryta sig loss’ från sammanflätningen och kritisk[t] åskådliggöra verkligheten som det därmed höjer sig över, börjar det att förena sig som jag och som subjekt inför objektet.”⁵¹ Denna frigörelse kan inte göras åt någon annan – den måste genomlevas av varje subjekt i dialog med andra. Genom att exponeras för den Andres tilltal och förväntningar sker en medvetandeförskjutning som lyfter subjektet mot befrielse. Detta är en individuationsprocess i vilken subjekten lösgörs från omgivningen och blir medvetna om sig själva som fria aktörer.

Samtidigt är inte dialogen och gemenskapen i sig nog för att den medvetandehöjande processen ska initieras. Ett väsentligt inslag när dessa bildningspraktiker möttes var att tillsammans urskilja de övergripande teman som kännetecknar vår epok och som på ett påtagligt sätt organiserar och begränsar bildningssubjektets liv. I *De förtrycktas pedagogik* skriver Freire att

50. Den brasilianske statsvetaren och före detta kulturministern Francisco Weffort (1937–2021) skriver i inledningen till *Utbildning för befrielse* hur det statligt sanktionerade projektet för ökad läskunnighet som Freire var ansvarig för i början av 1960-talet var en stor framgång som vänsterpresidenten João Goulart (1919–1976) mellan 1963 och 1964 ville omsätta i nationell skala. Tusentals arbetare anmälde sig till alfabetiseringsprojektet och det planerades att formera 20 000 kulturcirkel runtom i landet. Projektet avbröts i och med militärkuppen 1964. Se Francisco Weffort, ”Utbildning och politik – sociologiska reflektioner över Paulo Freires befrielsepedagogik”, i Paulo Freire, *Utbildning för befrielse*, Stockholm 1977, 15–43.

51. Freire, *De förtrycktas pedagogik*, 224, 233.

utbildningen måste utgå från ”den nuvarande, existentiella, konkreta situationen, som återspeglar folkets samlade förhoppningar” och utifrån dessa ”organisera kursinnehållet eller handlingsprogrammet för undervisningen eller den politiska gärningen”. För att få inblick i denna folkets föreställningsvärld utarbetades en metodologi där pedagoger reste ut till de områden där kulturcirklarna skulle initieras för att leva en tid bland de förtryckta och på så sätt få en uppfattning om de utmaningar och erfarenheter som genomsyrade folkets liv. Genom att ur dessa föreställningar urskilja centrala teman och kodifiera dem i vad Freire kallar ett ”tematiskt universum” gavs pedagogerna en möjlighet att sammanlänka människors konkreta erfarenheter med nationella och internationella politiska strukturer.⁵²

När det kommer till urvalet av dessa teman blir Freires dialektiska förhållningssätt tydligt. Vad det framför allt handlade om för pedagogen var att finna vad Freire benämner gränssituationer – scener ur människors liv där begränsningen av deras handlingsfrihet blev synlig. Genom att presentera dessa gränssituationer för de förtryckta och med dialogens hjälp föra dem till en insikt om att begränsningarna är kulturellt betingade – det vill säga beroende av politiska och ekonomiska orsaker – skulle denna insikt verka befriande och myndiggörande på subjekten och förlösa politisk handling. Läraren skulle möta inläraren där hon stod och via hennes erfarenheter av begränsning (vilka kodifierades i konkreta ord ur vardagslivet) leda henne till att fånga tidens överordnade begrepp, såsom underutveckling, dominans och förtryck.⁵³ Eftersom subjekten ofta var illitterata användes illustrationer av scener ur de förtrycktas liv som utgångspunkt för de frigörande dialogerna som pedagogen ledde i syfte att möjliggöra insikten om att den förtryckande ordningen var möjlig att förändra.⁵⁴ Freire sammanfattar den pedagogiska processen som att den ”i organiserad, systematiserad och utökad form” ska ”återlämna till folket de beståndsdelar som folket överlämnat i ostrukturerad form”.⁵⁵

52. Freire, *De förtrycktas pedagogik*, 123, 125.

53. Freire, *Utbildning för befrielse*, 122–126, ger några exempel på ord som han använde i alfabetiseringsarbetet, som *favela*, regn, plog, arbete, rikedom och så vidare. Pedagogens uppgift var, samtidigt som att lära bildningssubjekten att läsa och stava orden, att lära sig skilja mellan kulturella och naturliga fenomen och hur de kulturella alltid var möjliga att förändra genom handling.

54. Freire *Utbildning för befrielse*, 103–121.

55. Freire, *De förtrycktas pedagogik*, 120. Detta innebär att läraren har en viktig roll hos Freire som den som initierar befrielseprocessen hos studenterna. Detta är något som inskräps i Freire, *Pedagogy of Hope*, 19–20, där Freire försvarar sig gentemot en kritik mot att han underminerar lärarens auktoritet. Freire menar att det behövs en viss hierarki mellan lärare och student – läraren ska lära ut materialet och studenten ska lära in – men att det ska ske på ett demokratiskt sätt där inläraren är aktiv och läraren också lär sig nya saker. Läraren måste kunna det hen lär ut.

Så om vi återvänder till den eskatologiska begreppsapparaten ser vi att den messianska gemenskap som Freire menar ska etablera Andens rike på jorden uppträder genom en analys av vad vi med referens till G.W.F. Hegel (1770–1831) kan kalla *Zeitgeist* – de krafter som kodifierades i de dominerande dialektiska begreppen i varje samtid. För att föra lärandesubjekten till en frigörande reflektion behöver dessa begrepp eller teman ställas fram i motsatspar och på så sätt formeras som ett problem för de lärande: ”Folket måste ställas inför sin konkreta, nuvarande, existentiella situation som problem med hjälp av vissa grundläggande motsägelser. Problemet utgör en utmaning och kräver därmed någon form av respons, inte bara på en intellektuell nivå utan även i form av handling.”⁵⁶ Genom att urskilja ett dialektiskt motsatspar (som förtryck och frigörelse) identifieras det som hindrar frigörelsen, något som också möjliggör överskridandet av detta hinder. På detta sätt framträder en pedagogik som vänder den lärande mot den här världen i syfte att förändra den. Genom mötet med den Andre och de teman som organiserar samtiden skänks jag en insikt som samtidigt gör att jag dör bort från mitt tidigare falska medvetande. Inträdet i Andens rike sker genom den förändrade subjektsposition som den dialogiska kommunikationen om samtidens hinder för frigörelse ställer mig inför. På så sätt samspelar den dialogiska undervisningsformen med den överskridande relationalitet som Sauter menar utmärker den historieteologiska eskatologin.

Vad som därmed framträder är en pedagogisk modell som knappast kan sägas lämna studenten till sitt eget fria sökande, vilket brukar beskrivas som en beståndsdel i vad som i den offentliga utbildningsdiskursen brukar etiketteras som ”flumpedagogik”. Tvärtom har läraren tillsammans med de andra subjekten i bildningspraktiken en helt avgörande roll i medvetandegörandet. Vad Freire däremot vänder sig mot är vad han med ett berömt uttryck kallar ”bankpedagogik” – den typ av förmedlingspedagogik som utmärks av en strikt envägskommunikation – eftersom den passiviserar studenten och i slutändan endast ”tjänar förtryckaren”.⁵⁷ Genom att läraren på detta vis ”sätter in” kunskap i den lärande som man sätter in pengar på en bank reduceras studenten till mottagare som mekaniskt förväntas upprepa vad läraren menar vara viktigt, för att sedan ”arkivera” denna kunskap. En sådan pedagogik avfärdar Freire som en ”matsmältningssyn” och ett förbud mot ”verkligt tänkande”.⁵⁸

Talet om ett verkligt tänkande påminner om den kognitionsvetenskapliga vändningen i pedagogiken. Den amerikanske psykologen Daniel T.

56. Freire, *De förtrycktas pedagogik*, 123.

57. Freire, *De förtrycktas pedagogik*, 81.

58. Freire, *De förtrycktas pedagogik*, 93.

Willingham betonar exempelvis vikten av att undervisningens roll är att engagera studentens tänkande och göra hen mentalt aktiv i bildningsprocessen.⁵⁹ Willingham menar att människan egentligen tycker om att engagera tänkandet i problemlösande aktiviteter, men att denna naturliga nyfikenhet utmanas av den ansträngning som ligger i allt avancerat tänkande. Tänkandet är ”ömtåligt” och vi behöver utmanas på väl anpassad nivå för att aktivera de mentala fakulteterna. Det är när vi av undervisningspraktikerna leds till en uppmärksam bearbetning av problem som vi inte bara utvecklas kognitivt – vi upplever även en särskild sorts tillfredsställelse.⁶⁰ Med Freires vokabulär är det endast ett sådant ”verkligt tänkande” som kan befria subjekten ur sitt nedsänkta tillstånd. I likhet med Willingham menar han att bildningspraktikerna – ett begrepp som för Freire inbegriper både läraren, andra studenter och det problem som ska studeras – måste utmana och omrikta subjektets begärsliv för att på så sätt befria dem från sin passivitet och hopplöshet.⁶¹ På detta sätt framträder en bildningsstruktur förmögen att producera den profetiska subjektivitet som Freire menar är mänsklighetens gudomligt sanktionerade bestämmelse. Det är den jämlika dialogens pedagogik som genom sin intersubjektiva kommunikation om samtidens överordnade begrepp uppväcker ett kritiskt och handlande subjekt, redo att tillsammans med läraren och övriga lärande ta makten över och förändra de bärande institutionerna.

Om eskatologiska subjektiviteter

I inledningen av artikeln påstod jag att det är i diskussionen om vilken subjektivitet som vi vill att bildningen ska generera som teologin kan bli en resurs för samtida utbildningsfilosofi. Vad som varit påfallande är att de dygder som båda bildningstraditionerna lyfter fram som åtråvärda är tämligen överensstämmande och utmärks av begrepp som öppenhet, dialogicitet och engagemang. De båda eskatologiska bildningskonceptionerna som framträtt i läsningen är därmed inte diametralt motsatta positioner, utan kan i vissa hänseenden komplettera varandra i formeringen av bildningens subjekt. Vad skillnaden främst har gällt är hur den bildningsprocess som leder

59. Daniel T. Willingham, *Varför gillar elever inte skolan?*, Stockholm 2018, 15–16.

60. Willingham, *Varför gillar elever inte skolan?*, 21, 25–26.

61. Freire föredrar ”inlärare” framför student eller elev, eftersom inlärare indikerar ett mer aktivt förhållningssätt. Lärare kallar han emellanåt för ”inlärar-lärare” för att understryka den ömsesidiga inläringen i mötet mellan lärare och elev. Här kan en parallell dras till Jacques Ranciére, som argumenterar för att ett lärande som för individer till befrielse försvåras av hierarkiska relationer mellan lärare och studenter. Hierarkin lärare–student är egentligen endast ett uttryck, om än ett centralt sådant, för en allmän samhällsstruktur som passiviserar subjekten och kringskär deras initiativförmåga. Jacques Ranciére, *Den okunnige läraren: Fem lektioner om intellektuell frigörelse*, Göteborg 2011, 14.

fram till dessa kvaliteter ser ut och vilken roll en explicit politisk idé ska ha i denna process. Där de tänkare som premierar en mer radikaleskatologisk subjektivitet betonar en bildningsgång som strävar *bort* från den omedelbara sociala och politiska nyttan och förespråkar det förutsättningslösa lärandet som vägen till dygdernas utveckling, argumenterar Freire, utifrån sin historieeskatalogiska horisont, för att en opolitisk utbildning är omöjlig att praktisera. Bildningen står alltid i en eller annan politisk tradition och bör utformas på ett sätt som leder fram de lärande subjekten till ett medvetande om världens orättvisor i akt och mening att överskrida dem. Utbildningen ställs därmed explicit i en viss idé om rättvisans tjänst vilket präglar hela Freires författarskap. För tänkare som Illich och Hitz blev betoningen på individernas uppmärksamma möte med *texten* det centrala pedagogiska motivet. Texten blev det medel genom vilken en viss distans mellan bildningssubjekten kunde upprättas, något som fick som konsekvens att en annan individuell och kollektiv subjektivitet uppstod, orienterad mot ett mål som överskrider bildningens verkningsfält. Hitz beskrev denna gemenskap poetiskt i termer av läsningens medresenärer som förenas i sin strävan mot ett gemensamt mål, ett mål som är möjligt att beskriva endast i negativa termer. Det är i frånvaron av politisk instrumentalitet som den radikaleskatologiska bildningskonceptionens förvandlande potential ligger – en förvandling som kan leda till ett nytt och mer engagerat förhållningssätt till den värld som bildningen distanserar oss ifrån.

Freires historieeskatalogiska subjektivitetsformering genereras i stället av ett problembaserat och samhällstillvänt förhållningssätt. Det är genom den kollektiva analysen av förtryckets orsaker som den befriande effekten uppstår på de lärande. I dialogen om de bestämmande begreppen möjliggörs insikten om att världen kunde vara annorlunda, en insikt som aktiverar de lärande som handlande subjekt villiga att förändra den värld som fångar oss i förtryckets dialektiska nät. Att förlora sig i spekulatjonen om andra världar är utifrån denna eskatologiska horisont endast att ge efter för förtryckets förslavande och distraktiva logik – enda sättet att verkligen dö bort från och därmed förändra sig själv och världen är att vända sig mot den genom en dialogisk analys. Konflikten blir även tydlig på ett metafysiskt plan. Den radikaleskatologiska subjektiviteten verkar främjas av en bildningsstruktur som undviker att definiera de transcendentala begrepp om rättvisa, skönhet och godhet som den bejakar, medan Freires profetism förutsätter ett gripande av rättvisans och hoppets principer. De anspråk på makt som ett sådant gripande innebär för oss till kärnpunkten av de båda perspektiven på bildning. I Freires vision måste subjekten, genom bildningen, lära sig att ta kontrollen över de transcendentala begreppen – om än i form av ett

kollektivt agentskap – och på så sätt forma den profetiska subjektiva disposition som kan leda till politisk handling. Det var just detta gripande som Illich menade vara en av de grundläggande orsakerna till det moderna samhällets problematik och den prometiska människans födelse.⁶²

Vad jag således har rekonstruerat är en ömsesidig, kritisk relation mellan två bildningsideal som var för sig främjar två olika typer av eskatologiska subjektiviteter. Båda traditionerna artikulerar en system- och ideologikritisk hållning som presenterar pedagogiska strategier för att möjliggöra brott och förändring. Mot bakgrund av mina inledande reflektioner om de utmaningar samtiden ställer oss inför är den avgörande frågan vilka strategier för subjektivitetsformering som vi vill främja. Förmår verkligen Freires samtidsanalytiskt och kritiskt präglade pedagogik väcka det engagemang, den kreativitet och fantasi som behövs för att visualisera en annan framtid? Behövs det inte ett mer radikalt brott med samtiden – där vi möjliggör för de lärande att förlora sig i tänkande och kontemplativt läsande – för att en verklig subjektformering ska komma till stånd? Eller är de praktiker för flykt som utmärker den radikaleskatologiska pedagogiken tvärtom endast en funktion av ett politiskt system som vill att vi ger upp den aktiva kampen för ett mer rättvist, jämlikt och ekologiskt hållbart samhälle? ▲

SUMMARY

The Brazilian educator Paulo Freire emerges as a prominent figure among educational philosophers of the twentieth century, exerting enduring influence within contemporary discourse on politics and learning, particularly within the realm of critical pedagogy. This article directs its focus towards the theological dimensions of Freire's philosophy, engaging in critical discourse by juxtaposing it with what was previously conceptualized as eschatological education. Drawing upon German theologian Gerhard Sauter's differentiation between radical eschatology and an eschatology aligned with the "theology of history", notably articulated within liberation theology, I illustrate Freire's profound engagement with the historical-eschatological perspective. Subsequently, I investigate the

62. Jag är inte först med att diskutera Freire och Illich mot varandra under rubrikerna prometisk och epimetisk pedagogik. Richard Kahn och Douglas Kellner har använt begreppen i samband med en teknologiskt orienterad jämförelse mellan de båda tänkarna och pekat på hur Freire var tämligen välkomnande gentemot ny teknik och använde framför allt bildprojektor som ett medel för att leda den ofta illiterata sydamerikanska befolkningen till ett politiskt medvetande. För Illich var inte syftet med teknologin att nå kontroll över samhället, utan snarare att skapa nya relationella subjektiviteter och gemenskaper som kunde ersätta det gamla systemet – det han kallade "convivial tools". Richard Kahn & Douglas Kellner, "Paulo Freire and Ivan Illich: Technology, Politics and the Reconstruction of Education", i Carlos Albert Torres & Pedro Noguera (red.), *Social Justice Education for Teachers: Paulo Freire and the Possible Dream*, Leiden 2008, 13–34, https://doi.org/10.1163/9789460911446_003.

conceptualization of the relationship between eschatology and education within Freire's framework. The central argument posits that while radical eschatological subjectivity, as exemplified by thinkers such as Ivan Illich and Zena Hitz, is nurtured through intensive textual analysis in secluded settings, historical-eschatological subjectivity, characterized by a commitment to political transformation, thrives within egalitarian dialogues aimed at scrutinizing contemporary societal structures. The article concludes by posing inquiries regarding the necessity of specific subjectivities within the current political and ecological milieu, and how educational practices can be organized to foster their realization. The initial part of the article reinterprets Freire's emphasis on the prophetic vocation of the church through an eschatological lens, probing the role of education in shaping what he terms "prophetic subjectivity". Subsequently, attention is turned towards the educational communities envisioned by Freire, assessing them in light of the theological virtues he advocates as central to educational practices among the oppressed. Lastly, Freire's pedagogical methods are scrutinized through the lens of asceticism, elucidating the educational mechanisms involved in cultivating historical-eschatological subjectivity.