

KAROLINA STAREGO  
Uniwersytet Gdański

## O POTRZEBIE WARTOŚCI RADYKALNYCH W EDUKACJI OBYWATELSKIEJ

Dramatyczny wzrost w polskiej przestrzeni publicznej namacalnych przejawów postaw ksenofobicznych, szowinistycznych i rasistowskich oraz uderzająca intensywnością obecność „mowy nienawiści”<sup>1</sup> w dyskursie publicznym niejako naturalnie kieruje uwagę w stronę edukacji i szkoły oraz ich zobowiązań w zakresie prewencji i przeciwdziałania zróżnicowanym formom dyskryminacji. Jednocześnie jednak, podczas gdy zjawisko dyskryminacji jest stałym elementem szkolnej codzienności<sup>2</sup>, a tematyka antydyskryminacyjna stanowi w szkole „wielką nieobecność”<sup>3</sup>, zainteresowanie badaczy edukacji problemem rasizmu oraz agresywnego nacjonalizmu (jako socjalizacyjnych kontekstów kultury popularnej oraz najbliższych uczennicom i uczniom kręgów kulturowych), jest nadal znikome<sup>4</sup>.

Wydawać by się mogło, iż edukacja obywatelska, realizowana w przeważającej mierze na zajęciach przedmiotu wiedzy o społeczeństwie, swoją podstawową rolę powinna lokować w dostarczaniu uczennicom oraz uczniom podstaw dla takiego myślenia, działania, oraz interpretowania rzeczywistości społecznej, w których nie będzie miejsca dla – dramatycznych w konsekwencjach – praktyk konstruowania „obcych” oraz „wrogów”. Zadanie to siłą rzeczy wiąże się z aksjologicznym wymiarem edukacji. Jednak podobnie jak w wypadku tematyki dyskryminacji, edukacja obywatelska – koncentrująca się w znacznej mierze na określeniu niezbędnego do opanowania zakresu wiedzy, kompetencji i umiejętności – w wymiarze wartości ma uczennicom oraz uczniom niewiele do zaoferowania.

---

<sup>1</sup> J. Butler, *Walczące słowa. Mowa nienawiści i polityka performatywu*, przeł. A. Ostolski, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2010.

<sup>2</sup> K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2015.

<sup>3</sup> M. Abramowicz, *Wielka nieobecność – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.

<sup>4</sup> K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, *Dyskryminacja w szkole...op.cit.*

Bardzo wyraźna „aksjologiczna pustka” podstawy programowej<sup>5</sup>, wobec zaznaczonych wcześniej niepokojących tendencji społecznych, prowokuje wiele pytań, z których najważniejszymi wydają się te, z jednej strony, o charakter możliwej interwencji aksjologicznej szkoły, a z drugiej, o rodzaj pożądanego aksjologicznego uniwersum symbolicznego, które pozwoli uczniom oraz uczniom na alternatywną, wobec tego co w przestrzeni społecznej obecnie dominuje, identyfikację.

Pierwszym celem artykułu jest problematykacja założeń oraz filozofii stojącej u podstaw edukacji obywatelskiej prowadzonej w polskich szkołach. Realizacji tego zadania poświęcona jest pierwsza i druga część niniejszego tekstu. Przedmiotem krytyki staje się przede wszystkim nieobecny w założeniach przedmiotowych wiedzy o społeczeństwie wymiar aksjologiczny. Problem ten podejmowany jest w szerszym kontekście aktualnych zjawisk społecznych i politycznych, które ujawniają silną antagonizację polskiej przestrzeni publicznej i stawiają w wątpliwość założenia, które stoją u podstaw szkolnej edukacji obywatelskiej. Silnie obecna w niej tendencja do aksjologicznych redukcji, delegitymizacja wymiaru emocjonalnego oraz afektywnego na rzecz idei racjonalnego konsensusu i deliberacji traktowane są jako jeden z istotnych czynników, jeśli nie przyczyn, odpływu młodych ludzi od idei demokratycznych.

Ulokowana w tym kontekście podstawowa teza artykułu wiąże się z założeniem o konieczności dostarczania uczniom oraz uczniom uniwersum symbolicznego ufundowanego na radykalnie pojmowanych wartościach takich jak sprawiedliwość, równość oraz solidarność, które mogłyby stanowić podstawę dla potrzeb identyfikacyjnych młodych ludzi, a tym samym stać się konkurencją dla esencjalistycznej i opartej na wykluczeniu tożsamości politycznej. Temu zagadnieniu poświęcona jest ostatnia część artykułu, w której – w nawiązaniu do postulatów rozwijanych przez Maksymiliana Chutorąńskiego oraz Oskara Szwabowskiego, a odnoszących się do potrzeby konstruowania pedagogiki radykalnej solidarności<sup>6</sup> – staram się pokazać na czym, w taki sposób rozumiana edukacja obywatelska miałaby się opierać.

#### AKSJOLOGICZNE I IDENTYFIKACYJNE FIASKO POLSKIEJ EDUKACJI OBYWATELSKIEJ

Jak podkreśla jedna z badaczek edukacji zajmująca się między innymi filozoficznymi kontekstami kształcenia obywatelskiego, Claudia Ruitenberg, istoty ludzkie nie tylko zależne są od zbiorowości oraz wspólnot, w jakich funkcjonują

<sup>5</sup> K. Starego, „Aksjologiczna pustka” edukacji obywatelskiej, czyli o ideowym przekazie przedmiotu wiedza o społeczeństwie dla III i IV etapu kształcenia zawartym w podstawie programowej z 2008 r., „Społeczny Monitor Edukacji”, 23 czerwca 2016, <https://www.monitor.edu.pl/analizy/aksjologiczna-pustka-edukacji-obywatelskiej-czyli-o-ideowym-przekazie-przedmiotu-wiedza-o-spoleszenstwie-dla-iii-i-iv-etapu-kształcenia-zawartym-w-podstawy-programowej-z-2008-roku.html>, [dostęp: 15.11.2016].

<sup>6</sup> M. Chutorąński, O. Szwabowski, *O potrzebie pedagogiki radykalnej solidarności*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 1(73), 2016.

(takich jak rodzina, społeczność czy naród), ale w równym stopniu potrzebują możliwości afektywnego identyfikowania się z kolektywem. Identyfikacja taka umożliwi z jednej strony skonstruowanie własnej tożsamości, z drugiej natomiast pozwala uzyskać motywację do działania w aksjologicznie określonym kierunku<sup>7</sup>. Twierdzenie o konieczności identyfikowania się ze zbiorowością wynika z przyjmowanej tutaj postmarksowskiej i psychoanalitycznej teorii politycznej, w ujęciu której stawanie się podmiotem wymaga nieustannego procesu identyfikacyjnego<sup>8</sup>. Kluczowym pytaniem, które zadaje Ruitenberga, jest więc pytanie o konsekwencje braku podstaw do praktyki identyfikacyjnej.

W szerszym kontekście politycznym z sytuacją taką mamy do czynienia zawsze wtedy, gdy polityczne uniwersum danego kontekstu społecznego charakteryzuje się zamazaniem granic między „prawicą” i „lewicą”, radykalnie redukując możliwości dokonywania znaczących wyborów ideologicznych i politycznych, a co za tym idzie – identyfikacyjnych. Taka sytuacja, jak pisze Ruitenberga, „nie prowadzi do większego zaangażowania obywateli w zunifikowanym w ten sposób polu politycznym, ale przeciwnie, powoduje rezygnację z udziału, wobec braku, pozwalających na identyfikację, politycznych ideałów oraz imaginariów. W sytuacji, w której polityka nie dysponuje ofertą dla kolektywnej identyfikacji, obywatele mogą zwrócić się w innym kierunku, na przykład w stronę radykalnych grup etnicznych, religijnych i populistycznych”<sup>9</sup>.

Kolejną kwestią jest afektywny, ze swojej istoty, charakter procesu identyfikacyjnego. Przywoływani przez Ruitenberga badacze, podkreślają, że identyfikacja z kolektywem nigdy nie jest wyborem dokonywanym na podstawie „racjonalnego osądu” – „ludzie muszą czuć poruszenie, inspirację oraz afektywne wezwanie politycznej tożsamości”<sup>10</sup>. Tymczasem zachodnia tradycja polityczna, oparta na ideale racjonalnego i zaopatrzonego w odpowiednie kompetencje kognitywne oraz komunikacyjne obywatela<sup>11</sup>, buduje się na normatywnej eliminacji kwestii emocji oraz afektu, postrzeganych w kategoriach czynników zaburzających sprawne funkcjonowanie demokracji i sfery publicznej<sup>12</sup>. Społeczeństwa

<sup>7</sup> C. Ruitenberga, *Conflict, Affect and the Political: On Disagreement as Democratic Capacity*, „Factis Pax”, 2010, 4(1), s. 45.

<sup>8</sup> S. Žižek, *Wzniosły obiekt ideologii*, przeł. P. Dybel, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2001, E. Lcalau, *Rozum populistyczny*, przeł. A. Alchimowicz, J. Dąbrowska-Patalon, J. Hajduczenia, E. Okroy, K. Pękała, Ł. Stankiewicz, P. Stańczyk, T. Szkudlarek, M. Tomczak, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2009. C. Mouffe, *On the Political*, Routledge, London 2005.

<sup>9</sup> C. Ruitenberga, *Conflict, affect and the political...*op.cit., s. 46.

<sup>10</sup> J. Goodwin, J. Jasper, F. Polletta, *Passionate Politics: Emotions and Social Movements*, University of Chicago Press, Chicago 2001, s. 9, cyt. za C. Ruitenberga, *Conflict, Affect and the Political...*op.cit., s. 47.

<sup>11</sup> K. Lynch, J. Baker, J. Walsh J. Maureen, J. Lyons, *Affective Equality: Who Cares? Love, Care and Injustice*, Palgrave Macmillan, Hampshire 2004.

<sup>12</sup> S. Clarke, P. Hoggett, S. Thompson, *Emotion, Politics and Society*, Palgrave Macmillan, Hampshire 2006. N. Demertzis N., *Emotions in Politics: The affect Dimension in Political Tension*, Palgrave Macmillan, Hampshire 2013. S. Ahmed, *The Cultural Politics of Emotion*,

przeniknięte są jednak emocjami<sup>13</sup>, a każda próba opartego na myśleniu życzeniowym ich ignorowania kończy się dramatycznymi w konsekwencjach zjawiskami politycznymi.

Wzrastająca popularność nacjonalistycznych, szowinistycznych i ksenofobicznych ruchów społecznych, bo o nich tu mowa, łączona jest w myśli politycznej z dominacją normatywnie waloryzowanej idei konsensusu oraz opartej na niej idei demokracji deliberatywnej<sup>14</sup>. Związana z tym deligitymizacja emocjonalnego wymiaru polityki nie usuwa jednak realnego znaczenia politycznych afektów: „siła emocjonalnej inwestycji pozostaje nienaruszona”<sup>15</sup>. Mówiąc słowami Yannisa Stavrakakisa, „im bardziej represjonowany jest afektywny wymiar politycznej tożsamości i identyfikacji (...), tym bardziej będzie on poszukiwał ekspresji przez zastępcze polityczne formacje”<sup>16</sup>.

Należy podkreślić, że opisany problem nie jest wyłączną własnością dynamiki życia politycznego, ale w równym stopniu dotyczy szkoły i edukacji, zwłaszcza tej, której zakładanym celem programowym jest przygotowanie młodzieży, uczennic oraz uczniów do demokratycznego życia społecznego. W edukacji politycznej i obywatelskiej jak w soczewce odbijają się szersze problemy zachodnich sfer publicznych. Fakt nieczęstego ich podejmowania, w zorientowanych na kształcenie obywatelskie badaniach empirycznych, związany jest z obowiązującym również w edukacji paradygmatem modernistycznym, w świetle którego emocje oraz afekty powinny podlegać, jeśli nawet nie wykluczeniu, to na pewno dyscyplinarnej kontroli ze strony oświeconego rozumu. Jedną z badaczek emocji i afektów w kontekście edukacyjnym nazywa to zjawisko „władzą pastoralną” nad emocjami, która przejawia się w imperatywie racjonalnego nimi zarządzania<sup>17</sup>. Patrząc z tej perspektywy, nie ma po prostu czego badać.

Cechą charakterystyczną założeń programowych edukacji obywatelskiej realizowanej w polskich szkołach jest bardzo wyraźna niechęć do formułowania jasnego przekazu aksjologicznego, który mógłby odpowiadać na obecne, również u uczennic oraz uczniów, afektywne potrzeby identyfikacyjne<sup>18</sup>.

Jak pisałam w innym miejscu, „[w]yraźnie widoczna niechęć do silnego, organizującego cele ogólne przedmiotu, wprowadzania demokratycznych wartości, takich jak społeczna solidarność czy równość, a także leżąca u podstaw pod-

Edinburgh University Press, Edinburgh 2014. M.C. Nussbaum, *Political Emotions*, Harvard University Press, Harvard 2013.

<sup>13</sup> M.C. Nussbaum, *Political Emotions*...op.cit., s. 1.

<sup>14</sup> C. Mouffe, *Paradoks demokracji*, przeł. W. Jach, M. Kamińska, A. Orzechowski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2000.

<sup>15</sup> C. Ruitenberg, *Conflict, Affect and the Political...*, op.cit., s. 48.

<sup>16</sup> Stavrakakis Y., *Passions of Identification: Discourse, Enjoyment, and European Identity*, [w:] *Discourse Theory in European Politics: Identity, Policy and Governance*, red. D. Howarth, J. Torfing, Palgrave Macmillan, New York 2005, s. 75, cyt za C. Ruitenberg, *Conflict, Affect and the Political*...op.cit., s. 48.

<sup>17</sup> M. Boler, *Feeling Power: Emotions and Education*, Routledge, New York, London 2005.

<sup>18</sup> K. Starego, „Aksjologiczna pustka”...op.cit.

stawy programowej wiara w siłę formalnych procedur czy możliwość 'wyuczenia', zdystansowanego, 'Archimedesowego' punktu widzenia i oceny zróżnicowanych zjawisk i problemów społecznych pozostawia uczniów i uczennice symbolicznie i dyskursywnie bezbronnymi wobec 'pustki identyfikacyjnej', która czeka tylko na wypełnienie przez niosące silny przekaz aksjologiczny nowe ruchy nacjonalistyczne<sup>19</sup>. Nacisk, jaki kładzie się kształcenie umiejętności komunikacyjnych, zasady racjonalnej argumentacji i debaty oraz nabywanie wiedzy na temat obowiązujących procedur życia demokratycznego wydaje się być słabą przeciwwagą dla dostarczającego „substancjalnych” podstaw identyfikacyjnych, nacjonalistycznie pojmowanego patriotyzmu „krwi i ziemi”. Demokracja „konstruowana jest jako byt sformalizowany, zbiektywizowany i w efekcie wyobcowany w stosunku do codziennego doświadczenia uczennic i uczniów<sup>20</sup>”.

Polska edukacja obywatelska nie jest jednak przypadkiem odosobnionym. Przywoływana już Ruitenberg zwraca uwagę, że deliberatywny model stał się dominującym, jeśli nie uniwersalnym paradygmatem edukacji obywatelskiej. Ufundowany na teoriach politycznych filozofów, takich jak John Rawls czy Jürgen Habermas, stawia nacisk na kwestię rozsądku i rozumu<sup>21</sup>, a przede wszystkim kształtowania opartych na nich nawyków myślenia oraz działania. Podobnego zdania jest Gert Biesta, który tak jak Ruitenberg podkreśla dramatyczne konsekwencje hegemonizacji tego sposobu myślenia o społecznej i politycznej rzeczywistości. Jego zdaniem historia demokracji stanowi w istocie historią wykluczenia<sup>22</sup> (legitymizacją czego, właściwie już od czasów antycznych, zajmuje się zachodnia myśl polityczna<sup>23</sup>) – jednym z głównych, nawiedzających demokrację od początków jej istnienia problemów jest bowiem problem inkluzji, a więc kwestia tego, kto należy, a kto nie, do *demosu*<sup>24</sup>.

Zawarte w ideale racjonalnego i podejmującego decyzje na podstawie rozsądnego rozumowania obywatela kryterium dostępności do sfery publicznej przez stulecia określało obszar wykluczenia (brak mandatu do sprawowania władzy czy uczestnictwa w sferze publicznej), w którym lokowani byli wszyscy ci, których uznano za nie do końca racjonalnych, nieracjonalnych, nierozsądnych, „preracjonalnych” czy „predemokratycznych<sup>25</sup>”. Odzwierciedleniem tego w edukacji obywatelskiej jest nie tylko jej oświeceniowy charakter, ale również wynikająca z niego i właściwa jej modernistyczna idea oddalonego w czasie

<sup>19</sup> Tamże.

<sup>20</sup> Tamże.

<sup>21</sup> C. Ruitenberg, *Educating Political Adversaries: Chantal Mouffe and Radical Democratic Citizenship Education*, „Studies in Philosophy and Education”, 2009, 28(3).

<sup>22</sup> G.J.J. Biesta, *Sporadic Democracy: Education, Democracy and the Question Inclusion*, [w:] *Education, Democracy and the Moral Life*, red. M.S. Katz, S. Verducci, G.J.J. Biesta, Springer 2009, s. 102.

<sup>23</sup> Starego K., *Projekt: Obywatel. Rzecz o społecznej kontroli, zarządzaniu zmysłowością i strategiach oczyszczania*, [w:] *Subsumeje edukacji*, red. M. Chutorański, J. Moroz, O. Szwabowski, (w druku).

<sup>24</sup> G.J.J. Biesta, *Sporadic Democracy...* op.cit.

<sup>25</sup> Tamże, s. 102.

uczestnictwa. W świetle tegoż obywatelskość jest statusem, do którego się zmierza i który można uzyskać, przechodząc przez odpowiednią trajektorię rozwojową i edukacyjną<sup>26</sup>.

Należy przy tym podkreślić, że charakterystyczna, pedagogiczna logika zawarta w politycznych zachodnich koncepcjach politycznych wiązała się zwykle z procesem implementacji jej zasad daleko poza ramami szkoły (jeśli była już ona relatywnie powszechnie dostępna), czyniąc ze znacznej części społeczeństwa uczniów, którzy mają przed sobą jeszcze długą drogę, żeby stać się obywatelami. Ten elitarystyczny w swojej istocie dyskurs – „odobywatelniający dzieci i udziecinniający obywateli”<sup>27</sup> – przenoszący logikę szkoły do sfer pierwotnie z nią niezwiązanych<sup>28</sup> i tym samym pedgogizujący społeczeństwo<sup>29</sup>, stanowi szczególnie kontekst, również dla polskiej edukacji obywatelskiej. Mając charakter ściśle klasowy<sup>30</sup>, przekłada zawarte w koncepcji edukacji obywatelskiej kryteria racjonalności i nieracjonalności, na pozycjonowane za ich pomocą grupy społeczne i czyni z demokracji rodzaj własności klasowej, a więc będącej w dyspozycji, dzielących leżące u jej podstaw zasady i przekonania, społecznych elit.

W efekcie dla części społeczeństwa rzeczywistość demokratyczna nie niesie ze sobą żadnej większej wartości, jest obca, wyalienowana i czyjaś. W takiej sytuacji nie tylko nie ma czego bronić, ale również specjalnie martwić o jego utratę – trudno obawiać się utraty czegoś, w czego posiadaniu się wcześniej nie było.

Masowe czy populistyczne ruchy społeczne mogą być w tej perspektywie postrzegane jako z jednej strony rekcja na dyskursywnie i materialnie wykluczającą charakter „burżuazyjnej” sfery publicznej, z drugiej natomiast jako formy organizacji i działania zmierzające do uzyskania systematycznie odmawianej, politycznej agencji<sup>31</sup>. W ten sposób nabywanie politycznej podmiotowości nie będzie się dokonywać – co oczywiste – wedle reguł wcześniej niepodzielanych, z racji ich pierwotnie ekskluzywnego charakteru. Jak pisze Wiktor Marzec, „uliczne” formy wyrażania żądań nie znajdują miejsca w klasycznie pojmowanej sferze publicznej, która wzdryga się przed uwzględnieniem żądań ulicy, akcep-

<sup>26</sup> G.J.J. Biesta, R. Lawy, *Citizenship-As-Practice: The Educational Implications of an Inclusive and Relational Understanding of Citizenship*, „British Journal of Educational Studies”, 54(1). G.J.J. Biesta, *From Teaching Citizenship to Learning Democracy*, [w:] *Learning Democracy in School and Society. Education Lifelong Learning and the Politics of Citizenship*, red. G.J.J. Biesta, Sense Publishers, Rotterdam Boston Taipei 2011.

<sup>27</sup> K. Starego, *Odmowa terażniejszości, czyli o odobywatelnianiu dzieci i udziecinnianiu obywateli*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 3(75), 2016.

<sup>28</sup> M. Czyżewski, *W kręgu społecznej pedagogii*, „Societas/Communitas”, 2(16), 2013.

<sup>29</sup> J. Rancière, *On Ignorant Schoolmasters*, [w:] *Jacques Rancière: Education, Truth, Emancipation*, red. C. Bingham, G.J.J. Biesta, London, Continuum, New York 2010.

<sup>30</sup> K. Starego, *O społecznych konsekwencjach autodefinicji intelektualistów (i ich edukacyjnych konotacjach)*, „Rocznik Pedagogiczny”, T. 31, 2012.

<sup>31</sup> W. Marzec, *Rebelia i reakcja. Rewolucja 1905 roku i plebejskie doświadczenie polityczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Universitas, Kraków 2016.



towalnych jedynie pod naciskiem przemocy mas. (...) Nie można ich wyrazić w uprawniony sposób i uczynić im zadość bez zakwestionowania samych granic uczestnictwa politycznego, zakresu problemów podlegających debacie i zasobu możliwych do wykorzystania w procesie zmiany społecznych środków<sup>32</sup>. Ich częste przechwytywanie przez szowinistyczne i ksenofobiczne opcje<sup>33</sup> jest naturalną odpowiedzią na ekskluzywny dyskurs elitarystyczny oraz brak alternatywnych, równie substancjalnych opcji identyfikacyjnych w zawłaszczonej sferze publicznej. To zwykle „oligarchiczna reakcja na tendencję demokratyczną, a nie masy jest przyczyną totalitarnych tendencji w polityce<sup>34</sup>.

Z analogiczną sytuacją mamy do czynienia na poziomie szkoły, a dokładniej rzecz ujmując, edukacji obywatelskiej. Zawarta w niej formalizacja demokracji pozostaje głównie w obszarze interesów klasy średniej, której pozycja społeczna, polityczna i ekonomiczna nie wymaga bardziej radykalnych form demokratycznego zaangażowania czy sprzeciwu<sup>35</sup>. Tym samym „[l]okowanie w edukacji obywatelskiej, jednowymiarowej klasowo wykładni rzeczywistości społecznej i obywatelskiego zaangażowania jako głównego i uniwersalnego odniesienia dla procesów identyfikacyjnych młodzieży może prowadzić do wyalienowania treści przedmiotowych ze społecznego i klasowego doświadczenia dużej rzeszy uczennic i uczniów, a tym samym czynić przekaz obcym, nieistotnym bądź wywołującym uzasadniony sprzeciw i odrzucenie<sup>36</sup>. Podobnie jak w przypadku opisywanej wcześniej „burżuazyjnej” sfery publicznej, „dalszą tego konsekwencją może być wzrastające przekonanie, że demokracja czy demokratyczne wartości są 'własnością' innych, a tym samym, że niejako z zasady wymagają podważenia<sup>37</sup>.

#### AFEKTYWNY NACJONALIZM A KOMPETENCYJNIE ZORIENTOWANA EDUKACJA OBYWATELSKA

Na problem można jednak spojrzeć z jeszcze jednej perspektywy. Jak wcześniej zaznaczyłam, przyjęte i zuniwersalizowane kryteria dostępu do sfery publicznej, wykluczające na tych samych zasadach dzieci i młodzież oraz znaczną, dorosłą część społeczeństwa, lokują spełnienie demokratycznej i obywatelskiej rzeczywistości w odległej i ciągle oddalanej w czasie przyszłości<sup>38</sup>.

Tymczasem dyskurs nacjonalistyczny czy umożliwiająca identyfikację substancjalna idea narodu jest w istocie dla włączonych w jej obszar – demokra-

<sup>32</sup> Tamże, s. 124–125.

<sup>33</sup> D. Ost, *Kłęska „Solidarności”. Gniew i polityka w postkomunistycznej Europie*, przeł. H. Jankowska, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2007. T. Frank, *Co z tym Kansas? Czyli opowieść o tym, jak konserwatyści zdobyli serce Ameryki*, przeł. J. Kutyła, Warszawa, Wydawnictwo Krytyki Politycznej.

<sup>34</sup> W. Marzec, *Rebelia i reakcja...* op.cit., s. 124.

<sup>35</sup> K. Starego, „Aksjologiczna pustka”... op.cit.

<sup>36</sup> Tamże.

<sup>37</sup> Tamże.

<sup>38</sup> K. Starego, *Odmowa terażniejszości...*, op.cit.

tyczna. Jej antyświęceniowy charakter i socjalizacyjna natura przyjmująca raczej formę rytuału (a nie wyuczanych procedur), który możliwie często powtarzany przynosi zwykle z nawiązką pokładane w nim nadzieje, powoduje, że gotowa jest do przyjęcia tu i teraz, a więc do teraźniejszej realizacji – szczególnie dla tych, którym dostęp jest zakazywany bądź radykalnie ograniczany w innych obszarach. To, czego potrzebuje, to jedynie zestaw symboli, graficznych, osobowych, narracyjnych, z którymi dzieciom i młodzieży łatwiej się identyfikować niż z abstrakcyjną ideą demokracji i równie abstrakcyjnymi jej procedurami.

Dzięki swojej afektywnej z istoty naturze<sup>39</sup> może stać się częścią codziennego doświadczenia ludzi, a tym samym, aksjologicznie formatować ich sposób myślenia i działania, w najbardziej prozaicznych okolicznościach. Michael Billing nazywa ten fenomen „banalnym nacjonalizmem” i pokazuje, w jaki sposób flagi, monety, banknoty, czasopisma, magazyny, popularne programy telewizyjne w prosty, a jednocześnie ciągły sposób „oflagowują” i utrwalają idee narodowe w potocznym doświadczeniu aktorów społecznych<sup>40</sup>. Budowany w ten sposób *stricte* emocjonalny fundament identyfikacji, który działając w opisanej formie, umożliwia przyswojenie właściwych mu i związanych z nim wartości, funkcjonuje jako powszechnie dostępny i tym samym czekający na zagospodarowanie zestaw narzędzi, które mogą zostać wykorzystane do ewentualnej mobilizacji całkiem niezwiązanych z nim żądań społecznych czy też do kanalizowania społecznego niezadowolenia oraz gniewu. Jak zauważa przywoływany przez Monikę Popow, Michał Łuczewski, proces artykulacji ideologii narodowej ma tendencje do włączania w obszar swojego oddziaływania nowych elementów, takich jak rodzina, religia, czy nawet prawa człowieka<sup>41</sup>. Ułatwia tym samym infiltrację coraz to nowych i najbliższych elementów świata przeżywanego.

Patrząc z tej perspektywy, edukacja obywatelska wydaje się niespecjalnie zainteresowana odpowiadaniem na żywotne potrzeby zarówno znacznej części dorosłych, jak i młodszych członków polskiego społeczeństwa konstruowanych dodatkowo w jej dyskursywnych rejestrach „nieobywatelami” czy „antyobywatelami”<sup>42</sup>. Ze swoją awersją do wymiaru emocjonalnego, brakiem deklaracji aksjologicznych, elitaryzmem, obsesyjną wręcz koncentracją na kompetencjach, a co najbardziej istotne, oddzieleniem od doświadczenia codziennego ludzi, nie dysponuje adekwatnymi narzędziami, aby stać się żywotną alternatywą wobec dyskursu nacjonalistycznego.

<sup>39</sup> P. Merriman R. Jones, Nations, *Materialities and Affects*, „Progress in Human Geography”, 1–18, 2016.

<sup>40</sup> Tamże.

<sup>41</sup> M. Popow, *Kategoria narodu w dyskursie edukacyjnym. Analiza procesów konstruowania tożsamości w podręcznikach szkolnych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015, s. 17.

<sup>42</sup> K. Starego, *Obywatelstwo*, [w:] *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, M. Cackowska, L. Kopciewicz, M. Patalon, P. Stańczyk, K. Starego, T. Szkudlarek, *Ars Educandi Monografie*, T. 3, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2012.



O ile trudno wyobrazić sobie dyskurs edukacyjny, wykorzystujący w swoim rejestrze kategorie „kompetencji”, „umiejętności” czy „dyspozycji” patriotycznych oraz „niezbędnej wiedzy” do stania się patriotą „prawdziwym”, o tyle „dyskurs obywatelski” jest na nich ufundowany, a wymienione kategorie są do tego stopnia znaturalizowane, że nie budzą już niczyjej wątpliwości. W pierwszym wypadku bowiem wystarczy miejsce urodzenia, by za chwilę dowiedzieć się, jaką posiada się tożsamość, w drugim pierwszą rzeczą, która staje się absolutnie pewna na początku drogi edukacyjnej to to, że trzeba tę tożsamość własnymi staraniami nabyć. Jeśli się temu nie sprostą – a jak wcześniej zaznaczyłam finalny efekt staje się zwykle niemożliwym do osiągnięcia horyzontem – nigdy nie będzie się obywatelem prawdziwym, a więc zasługującym na oferowane w liberalnej demokracji nieograniczone możliwości rozwojowe.

Kolejną, istotną do odnotowania kwestią jest charakterystyczny dla dyskursu obywatelskiego sposób generowania i utrwalania społecznych podziałów, zwykle przypisywany raczej konstytuującemu się na antagonizmie „swoich” oraz „obcych”, dyskursowi nacjonalistycznemu. Logika budowania dychotomii w obu przypadkach jest natomiast taka sama. W opcji nacjonalistycznej przyjmuje on formę skierowaną „na zewnątrz”, ale w świetle przywoływanej wcześniej koncepcji Łuczewskiego może mieć tendencje do przesunięć i artykulacji antagonizmu w innych obszarach, niż wąsko pojmowana narodowość (koloru skóry, orientacji seksualnej, religii, a nawet stylu życia); w wersji obywatelskiej natomiast kierunek jest odwrotny: „do wewnątrz”. Logika przesunięć jest jednak podobna.

Jak pisze jeden z amerykańskich socjologów zajmujących się ideą społeczeństwa obywatelskiego – Jeffrey Alexander, „[o]becny w innych sferach [niż obywatelska] mechanizm stratyfikacyjny podlega translacji w dychotomiczny dyskurs społeczeństwa obywatelskiego. Bycie bogatym na przykład łączone jest często z uosabianiem moralnego dobra (...). Bycie biednym ma zaświadczać o czyjejs degradacji i różnie rozumianym zanieczyszczeniu”<sup>43</sup>. Proces ten jest możliwy, ponieważ w samym sercu idei społeczeństwa obywatelskiego obecny jest zestaw „kodów binarnych” („czystości” i „dobra”, „zanieczyszczenia” oraz „zła”), bez skrupułów uruchamianych w toczących się w jego obszarze walkach politycznych. Ten binarny dyskurs pojawia się na trzech poziomach: motywów, relacji i instytucji. W pierwszym wypadku odnosi się do aktorów społecznych, ich cech i właściwości adekwatnych/nieadekwatnych do demokratycznego życia, w drugim do form i sposobów życia, jakie ludzie ci mogą wcielać i realizować oraz w trzecim do instytucji, jakie są przez nich wytwarzane<sup>44</sup>. Opisany powyżej proces translacji opiera się więc „na analogicznych łańcuchach znaczeniowych, obecnych w różnych semiotycznych kodach, metaforycznych transformacjach

<sup>43</sup> J.C. Alexander, *The Civil Sphere*, Oxford University Press, Oxford 2006, s. 204–205.

<sup>44</sup> Tamże, s. 56–57.

oraz narracjach, które konstruują homologiczne relacje między motywami, relacjami i instytucjami w różnych obszarach społecznego życia<sup>45</sup>.

Oparta na nacjonalistycznych sentymentach dychotomizacja, zwrócona przeciwko wszystkim tym, którzy nie mieszczą się w wąsko pojmowanej i tym samym ekskluzywnej substancji narodu, realizowana jest więc w tej samej formie przez rasizm kulturowy, redefiniujący i legitymizujący klasowe podziały społeczne w orientalizujących kategoriach dystansu kulturowego, a więc w pogardzie i symbolicznej agresji wobec kulturowych i klasowych Innych. „Rasizm klasowy”<sup>46</sup>, bo o nim tu mowa, wiąże się z elitarystycznie uwarunkowanym strachem i generowaną przez niego pogardą wobec klas ludowych. Różnica między przedstawionymi dwoma rodzajami szowinizmu i ksenofobii polega tylko na tym, że publiczne przejawy drugiego rzadziej są jako takie identyfikowane<sup>47</sup>.

Opisane właściwości edukacji obywatelskiej, takie jak: pustota aksjologiczna, hiperracjonalizm, zaniedbanie sfery afektywnej, a tym samym impotencja w zakresie realizacji potrzeb identyfikacyjnych, oświeceniowość, elitaryzm, klasizm, nastawienie na przyszłość i kompetencje, zaniedbywanie codziennego doświadczenia dzieci i młodzieży oraz sfery potoczności, „proceduralna” alienacja, czy wreszcie tendencje antagonizujące decydują o niemożliwości przeciwdziałania zaostrzającym się od słownej aż do fizycznej przemocy, tendencjom nacjonalistycznego szowinizmu.

#### W STRONĘ WARTOŚCI RADYKALNYCH

W niedawno opublikowanym manifestie dotyczącym potrzeby pedagogiki radykalnej solidarności, Maksymilian Chutorzański i Oskar Szwabowski<sup>48</sup> zwracają uwagę na konieczność „szukania kategorii, które będąc czule na przeszłość historyczną i terażniejszość (...) uruchomią pokłady wyobraźni i motywacji, pozwalając upomnieć się o idee równości, wolności, braterstwa/siostrzeństwa. A więc otworzą serca i umysły przeciw wyzyskowi, nierównościom i biedzie”<sup>49</sup>. Podjęty przez Autorów problem jest istotny z kilku powodów wyznaczających jednocześnie kierunek zmian, w jakim powinna podążać traktująca poważnie współczesne wyzwania i problemy społeczne, a tym samym społecznie i demokratycznie zorientowana edukacja obywatelska.

Po pierwsze z powodu właściwego słownikowi polskiej przestrzeni publicznej oczyszczenia ze słów, które odnosiłyby się do niewykluczających i jednocześnie „komunizujących”, a więc związanych z tym, co wspólne, wartości.

<sup>45</sup> Tamże, s. 205.

<sup>46</sup> É. Balibar, *Class Racism*, [w:] *Race, Nation, Class: Ambiguous Identities*, red. É. Balibar, I. Wallerstein, Verso, London, New York 1991.

<sup>47</sup> K. Starego, *Gniew, współczucie, solidarność – w stronę krytycznej i politycznej pedagogiki emocji*, „Problemy Wczesnej Edukacji” (w druku).

<sup>48</sup> M. Chutorzański, O. Szwabowski, *O potrzebie pedagogiki radykalnej solidarności...*, op.cit.

<sup>49</sup> Tamże, s. 56.

Nieobecność czy też obecność znikoma w edukacji obywatelskiej w Polsce słów takich jak równość, nieproceduralnie rozumiana demokratyczność oraz solidarność<sup>50</sup> jest odbiciem szerszej tendencji, w ramach której wychodzące poza wąskie ramy indywidualnej wolności wartości wydają się czymś moralnie podejrzanym, a w najlepszym wypadku budzą skojarzenia z rzeczywistością minionego systemu. W efekcie delegitymizacja problematyki równości w dyskursie publicznym wynika ze zdominowania dzisiejszej sfery publicznej przez dwóch aktorów: ideologię konserwatywną i neoliberalną<sup>51</sup>.

Po drugie ze względu na to, że „[p]olityka zawsze dotyczy nominacji, nazywania politycznej podmiotowości i politycznego organizowania się wokół tej nazwy”<sup>52</sup>. Jak twierdzi Simon Crithley, to, czego nam obecnie brakuje, to nazw, wokół których mogłaby się realizować radykalna polityka<sup>53</sup>. Niechęć do słownika wartości nie jest samą tylko przypadłością dyskursów liberalnego i neoliberalnego – czego żywotnym odzwierciedleniem jest „aksjologiczna pustka” programowanej głównie w ich duchu edukacji obywatelskiej. W tym samym stopniu dotyczy to ideologii radykalnych i lewicowych, w świetle których język wartości niebezpiecznie zbliża się do konserwatywnego sposobu mówienia i myślenia o rzeczywistości społecznej. To natomiast, czego pilnie potrzeba do odnowienia sfery publicznej, to odzyskanie języka wartości dla idei radykalnych odnoszącego się do nieopartych na antagonizmie tożsamości zbiorowych.

Po trzecie wreszcie problem jest ważny w perspektywie społecznie odpowiedzialnej i odpowiadającej demokratycznym społeczeństwom edukacji. Nie chodzi tu jednak o edukację „dla” i „do” demokracji, ale „w” i „przez” demokratyczną organizację przestrzeni szkolnej i edukacyjnej, która będzie sprzyjać zawiązywaniu się opartych na równości i solidarności kolektywów. Chodzi więc o ideę szkoły rozumianej jako miejsce dla intencjonalnego i opartego na etycznych kryteriach produkowania dyskursywnych podstaw dla konstruowania zbiorowych tożsamości, ale również – w powrocie, jak pisze Tomasz Szkudlarek, do utopijnej wizji pedagogiki – nowych światów<sup>54</sup>.

Odnowienie czy korekta aksjologicznego wymiaru edukacji obywatelskiej równa się w tej perspektywie odnowieniu idei politycznie rozumianej, ale i etycznie odpowiedzialnej edukacji. Zorientowana na wartości radykalne obywatelska edukacja wiąże się więc z koniecznością konstruowania zorientowanego na zbiorowość i zbiorowe wytwarzanie tego, co wspólne uniwersum symbolicznego, a więc dyskursywnych praktyk, które za przywoływanym wcześniej Wiktorem Marcem można określić w kategoriach „dyspozytywów kolektywno-

<sup>50</sup> K. Starego, „Aksjologiczna pustka”..., op.cit.

<sup>51</sup> T. Szkudlarek, *Edukacja i konstruowanie społecznych nierówności*, [w:] *Fenomen nierówności społecznych: nierówności społeczne w refleksji humanistycznej*, red. J. Klebaniuk, Wydawnictwo Eneteia, Warszawa 2007, s. 43.

<sup>52</sup> S. Crithley, *Nieustające żądanie. Etyka polityczna*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2005, s. 120.

<sup>53</sup> Tamże, s. 121.

<sup>54</sup> T. Szkudlarek, *Semiotics of Identity: Politics and Education*, „Studies in Philosophy and Education”, 30 (2), 2011, s. 123.

ści”<sup>55</sup>. Związana z nimi idea dyskursu radykalnego oznacza z kolei rozwijanie „utopijnego i rewolucyjnego słownika, który wyzwoli pokłady energii oraz wyobraźni zdolne stawić skuteczny odpór procesom korporacyjnego rozkładu demokracji i edukacji”<sup>56</sup>. Taki słownik, w którym wartości solidarności oraz równości staną się podstawą dla afektywnego w swojej istocie procesu identyfikacji młodych ludzi, uniemożliwi ich odpływ w strony, które dla społeczeństw demokratycznych są przynajmniej niepożądane.

## BIBLIOGRAFIA

- Abramowicz M., *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.
- Ahmed S., *The Cultural Politics of Emotion*, Edinburgh University Press, Edinburgh 2014.
- Aleksander J.C., *The Civil Sphere*, Oxford University Press, Oxford 2006.
- Balibar É., *Class Racism*, [w:] *Race, Nation, Class: Ambiguous Identities*, red. É. Balibar, I. Wallerstein, Verso, London, New York 1991.
- Biesta G.J.J., *Sporadic Democracy: Education, Democracy and the Question Inclusion*, [w:] *Education, Democracy and the Moral Life*, red. M.S. Katz, S. Verducci, G.J.J. Biesta, Springer 2009.
- Biesta G.J.J., R. Lawy, *Citizenship-As-Practice: The Educational Implications of an Inclusive and Relational Understanding of Citizenship*, „British Journal of Educational Studies”, 54(1).
- Biesta G.J.J., *From Teaching Citizenship to Learning Democracy*, [w:] *Learning Democracy in School and Society. Education Lifelong Learning and the Politics of Citizenship*, red. G.J.J. Biesta, Sense Publishers, Rotterdam Boston Taipei 2011.
- Boyer M., *Feeling Power: Emotions and Education*, Routledge, New York, London 2005.
- Butler J., *Walczące słowa. Mowa nienawiści i polityka performatywu*, przeł. A. Ostolski, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2010.
- Chutorński M., Szwabowski O., *O potrzebie pedagogiki radykalnej solidarności*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, 1(73), 2016.
- Clarke S., Hoggett P., Thompson S., *Emotion, Politics and Society*, Palgrave Macmillan, Hampshire 2006.
- Critchley S., *Nieustające żądanie. Etyka polityczna*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2005.
- Czyżewski M., *W kręgu społecznej pedagogii*, „Societas/Communitas”, 2(16), 2013.
- Demertzis N., *Emotions in Politics: The Affect Dimension in Political Tension*, Palgrave Macmillan, Hampshire 2013.
- Frank T., *Co z tym Kansas? Czyli opowieść o tym, jak konserwatyści zdobyli serce Ameryki*, przeł. J. Kutyla, Warszawa, Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M., *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2015.
- Laclau E., *Rozum populistyczny*, przeł. A. Alchimowicz, J. Dąbrowska-Patalon, J. Hajducczenia, E. Okroy, K. Pękała, Ł. Stankiewicz, P. Stańczyk, T. Szkudlarek, M. Tomczak, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2009.

<sup>55</sup> W. Marzec, *Rebelia i reakcja...* op.cit., s. 121–222.

<sup>56</sup> M. Chutorński, O. Szwabowski, *O potrzebie pedagogiki radykalnej solidarności...*, op.cit., s. 53.

- Lynch K., Baker J., Walsh J., Maureen J., Lyons J., *Affective Equality: Who Cares? Love, Care and Injustice*, Palgrave Macmillan, Hampshire 2004.
- Marzec W., *Rebelia i reakcja. Rewolucja 1905 roku i plebejskie doświadczenie polityczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Universitas, Kraków 2016.
- Merriman P., Jones R., *Nations, Materialities and Affects*, "Progress in Human Geography", 1–18, 2016.
- Mouffe C., *On the Political*, Routledge, London 2005.
- Mouffe C., *Paradoks demokracji*, przeł. W. Jach, M. Kamińska, A. Orzechowski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2000.
- Nussbaum M.C., *Political Emotions*, Harvard University Press, Harvard 2013.
- Ost D., *Kłęska „Solidarności”. Gniew i polityka w postkomunistycznej Europie*, przeł. H. Jankowska, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa 2007.
- Popow M., *Kategoria narodu w dyskursie edukacyjnym. Analiza procesów konstruowania tożsamości w podręcznikach szkolnych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015
- Rancière J., *On Ignorant Schoolmasters*, [w:] Jacques Rancière: *Education, Truth, Emancipation*, red. C. Bingham, G.J.J. Biesta, London, Continuum, New York 2010.
- Ruitenbergh C., *Conflict, affect and the political: On disagreement as democratic capacity*, „Factis Pax”, 2010, 4(1).
- Ruitenbergh C., *Educating Political Adversaries: Chantal Mouffe and Radical Democratic Citizenship Education*, "Studies in Philosophy and Education", 2009, 28(3).
- Starego K., „Aksjologiczna pustka” edukacji obywatelskiej, czyli o ideowym przekazie przedmiotu wiedza o społeczeństwie dla III i IV etapu kształcenia zawartym w podstawie programowej z 2008 r., „Społeczny Monitor Edukacji”, 23 czerwca 2016, <https://www.monitor.edu.pl/analizy/a-aksjologiczna-pustka-edukacji-obywatelskiej-czyli-o-ideowym-przekazie-przedmiotu-wiedza-o-spoleszenstwie-dla-iii-i-iv-etapu-ksztalcenia-zawartym-w-podstawy-programowej-z-2008-roku.html>, [dostęp: 15.11.2016].
- Starego K., *Projekt: Obywatel. Rzecz o społecznej kontroli, zarządzaniu zmysłowością i strategiach oczyszczenia*, [w:] *Subsumcje edukacji*, red. M. Chutorński, J. Moroz, O. Szwabowski (w druku).
- Starego K., *Odmowa terażniejszości, czyli o odobywatelnianiu dzieci i udziecinnianiu obywateli*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 3(75), 2016.
- Starego K., *O społecznych konsekwencjach autodefinicji intelektualistów (i ich edukacyjnych konotacjach)*, „Rocznik Pedagogiczny”, T. 31, 2012.
- Starego K., *Obywatelstwo*, [w:] *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, M. Cackowska, L. Kopciewicz, M. Patalon, P. Stańczyk, K. Starego, T. Szkudlarek, *Ars Educandi*, Monografie, T. 3, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2012.
- Starego K., *Gniew, współczucie, solidarność – w stronę krytycznej i politycznej pedagogiki emocji*, „Problemy Wczesnej Edukacji” (w druku).
- Szkudlarek T., *Edukacja i konstruowanie społecznych nierówności*, [w:] *Fenomen nierówności społecznych: nierówności społeczne w refleksji humanistycznej*, red. J. Klebaniuk, Wydawnictwo Eneteia, Warszawa 2007.
- Szkudlarek T., *Semiotics of Identity: Politics and Education*, "Studies in Philosophy and Education", 30 (2), 2011.
- Žižek S., *Wzniosły obiekt ideologii*, przeł. P. Dybel, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2001.

**Author:** Karolina Starego

**Title:** On the need for radical values in the democratic civic education

**Key words:** political identification, political education, nationalism, civic education, values

**Abstract**

My aim in this paper is to problematize assumptions that underlie civic education as it is practiced in Polish schools. The main object of my criticism is the absence of axiological dimension in the social studies curriculum. This absence is construed in the context of present social and political realities, such as: the growth of right wing populist parties, the popularity of nationalist ideas and practices among the younger generation, the presence of hate speech in the public sphere and the growing wave of chauvinism and xenophobia.

In this context, the main thesis of this paper is that pupils and students need to be provided with a symbolic universe founded on radical values such as justice, equality and solidarity. Those values could be a base for political identities alternative to the essentialist, and exclusionary identity offered by the modern right wing populism.