

Ana Sarvanović<sup>1</sup>  
Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu

## Umetničko obrazovanje u doba kognitivnog kapitalizma

**Apstrakt:** Preispitivanje statusa i uloga savremenog visokog obrazovanja zahteva preispitivanje statusa i uloge samog znanja – kako i gde se ono proizvodi, ko ima pravo na njega, kolika je njegova vrednost i slično. U tom razmatranju nezaobilazno je osvrnuti se na širi društveno-ekonomski kontekst, odnosno, u ovom slučaju, na kognitivni kapitalizam koji ubrzano osvaja sve sfere života. Činjenica da visoko obrazovanje sve više postaje nužnost utiče i na promenu vrednosti obrazovnih oblasti. Tako se vrednost humanističkog i umetničkog obrazovanja sve više umanjuje jer znanja koja se u okviru njih stvaraju ne donose profit. U tom minimiziranju obrazovnih oblasti moguće je pronaći potencijal za pomeranje uspostavljenog poretka, o čemu svedoči i obrazovni obrt, tendencija savremene umetnosti nastala krajem XX veka. Kada se sagledaju mehanizmi kognitivnog kapitalizma, aktuelna kriza obrazovanja, prednosti i slabosti obrazovnog obrta, u radu se razmatra da li su kritika i subverzija danas uopšte moguće.

**Ključne reči:** umetničko obrazovanje, kognitivni kapitalizam, obrazovni obrt, Bolonjski proces.

### Uvod

Revolucionarne promene u komunikacionim, socijalnim i ekonomskim koncepcijama (kao što su transnacionalna podela rada, propadanje velikih socijalističkih ideja, jačanje nadnacionalne organizacije nad pojedinačnim nacijama, globalizacija, promene u informacionoj tehnologiji i načinima komunikacije, sve jeftiniji prenos informacija i smanjivanje distanci) direktno su uticale na menjanje vrednosnoprofitne matrice. Kapitalističkotržišni sistem postindustrijskog društva počeo je da uključuje u sebe ona polja koja ranije nije obuhvatao, te centralni resursi za stvaranje kapitala postaju društvena i kulturalna polja, kao i polja u čijoj

---

<sup>1</sup> Dr Ana Sarvanović je asistent na Učiteljskom fakultetu Univerziteta u Beogradu ([ana.sarvanovic@uf.bg.ac.rs](mailto:ana.sarvanovic@uf.bg.ac.rs)). Doktorirala na studijskom programu *Teorija umetnosti i medija* na Univerzitetu umetnosti u Beogradu.

su srži kreativnost i intelekt. Informacije, znanja, komunikacije i afekti postaju glavne sile proizvodnje, a novi poslovi koji su uslužni ili komunikacioni uzrokuju sve veću nezaposlenost. Sve učestaliji fleksibilni, privremeni i honorarni poslovi, samozapošljavanje, ilegalna i „frilens” (*freelance*) poslovanja, uz stalna pogoršanja prava radnika i ukidanje olakšica i benefita, stvaraju stanje konstantne neizvesnosti u kojem nema nikakvih garancija. Takvo stanje neupitno upućuje na razmatranje načina na koje se znanje danas proizvodi i prenosi, odnosno na preispitivanje samog statusa savremenog visokog (umetničkog) obrazovanja.

### Znanje kao proizvodna snaga

Karl Marks (Karl Marx), još 1858. godine, govorio je da organizacija i znanje daju veći doprinos kapacitetu proizvodnje nego što to čini rad koji je direktno uložen u proizvodnju mašina i njihovo upravljanje. Drugim rečima, kada znanje postane proizvodna snaga, koja nadvisuje stvarni rad utrošen u proizvodnju mašina, postavlja se ključno pitanje – ko kontroliše moć znanja (Marx, 1974, str. 706). Konačno, informatička revolucija s kraja XX veka uticala je na promenu industrijskog u nematerijalni rad, to jest rad koji je kognitivan/informacijski, te ono što je bila materijalna ekonomija sada prelazi u simboličku ekonomiju (Liessmann, 2008, str. 28). Pitanje intelektualnog vlasništva u kontekstu nematerijalne proizvodnje i digitalnih tehnologija postaje sve problematičnije. Kako intelektualno vlasništvo sve više pripada agentima (izdavačima, softverskim kompanijama, galerijama, muzejima) a sve manje autorima, odnosno onima koji su zaista proizveli znanje/informacije (pisci, programeri, umetnici), tako problematika prelazi u polje „simboličkog vlasništva” (kao vlasništvo nad konceptima, pojmovima, informacijama, paradigrama, istorijom). Jasno je da oni koji poseduju simboličko vlasništvo imaju i moć. U novom poretku stvari dolazi do primata informatičkog (kognitivnog) kapitala, odnosno do stvaranja *infomoći* (*infopower*) kao alternativnog temelja moći (Negri, 2008). Informacije (kojih ima u izobilju, koje su dostupne svima i čije je umnožavanje ne košta) ovom konstelacijom bivaju privatizovane i monopolizovane od korporacija, država, banaka, čime prestaju da budu društveno dobro.

O tim promenama savremenog društva pisali su u *Imperiju* (2003) Majkl Hart (Michael Hardt) i Antonio Negri (Antonio Negri) kao o novoj biopolitičkoj proizvodnji čiji je proizvod sâm život u kojem se ekonomsko, političko i kulturalno prepliću. Jan Mulie Butang (Yann Moulier Boutang) označio je u svojoj studiji (Moulier Boutang, 2011) iste te promene kao treću fazu kapitalizma, dodelivši joj epitet kognitivni. Reč je o kapitalizmu u kojem se akumulaci-

ja kapitala odvija putem proizvodnje znanja i intelektualno-kreativnog rada (po čemu se ta faza i razlikuje od prethodnih). Vrednost robe koja je intelektualna i samim tim nematerijalna raste sa njenim korišćenjem i konstantnom dopunom u formi dodatnog učenja i usavršavanja, te dolazi do sve većeg porasta obrazovnih programa, kurseva, usavršavanja, obuka, posebno onih sa oznakom „doživotno učenje”. Doživotno učenje u savremenom kontekstu ne predstavlja učenje čiji je cilj saznanje već prikupljanje informacija potrebnih za veću prohodnost na tržištu rada. Lisman (Liessmann, 2008) to učenje vidi kao prisilu koja nije vezana za obrazovanje već predstavlja prazno mesto za upisivanje stalno novih zahteva tržišta, globalizacije ili budućnosti. Takva „odsutnost obrazovanja” postaje prednost jer omogućava sve više traženu fleksibilnost i spremnost da se brzo reaguje na nove zahteve. Znanje postaje fragmentarno, odnosno puka „informacija opskrbljena značenjem” (Liessmann, 2008, str. 24). Ono se ne odnosi na naučna znanja, kao ni na onu finu kreativnost koja ide van konvencionalnih granica, već na spretnost baratanja informacijama (Gačanović, 2014, str. 47). Prema tvrdnjama *Svetske trgovinske organizacije (World Trade Organization)* i *Lisabonskog sporazuma (Lisbon Treaty)*, proizvodnja znanja postaje industrija koja donosi novu terminologiju: proizvodnja, proizvod, proizvođač, menadžment znanja, fabrike obrazovanja i slično, a „[p]ojmovi kao što su evaluacija, osiguravanje i povećanje kvaliteta, transparentnost, internacionalizacija, efikasnost, dodatna novčana sredstva, usmerenost na projekte – neke su od ključnih reči koje se mogu čuti u društvu znanja” (Gačanović, 2014, str. 25).

### Kriza evropskog visokog obrazovanja

Pokušaji Evrope da konkuriše velikim svetskim silama – SAD-u, Japanu i Kini – odvijali su se putem transformacije nacionalnih država u administrativno-birokratske subjekte neoliberalnog sistema i multinacionalnih kompanija. Osnivanjem Evropske unije (1992) oslabila je moć individualnih nacionalnih država, što je uticalo na same univerzitete kao državne reprezentante, to jest na kompletan sistem visokog obrazovanja u Evropi. To je bio veliki preokret s obzirom na to da su, od uspostavljanja nacionalnih država, evropski<sup>2</sup> univerziteti, održavajući

<sup>2</sup> Ovdje se može napraviti distinkcija sa američkim univerzitetima koji su od početka bili osnovani kao nezavisne, odnosno nedržavne, institucije. Svako smanjenje vladine podrške značilo je potragu za novim izvorima finansiranja, sve veće potrebe univerziteta su se iskazivale novčano, a hladnoratovska politika je nalažala da se borba vodi posredstvom nauke, što je sobom povlačilo ulaganja u određena istraživanja. Osim tih različitih uzroka povećanja komercijalnih delatnosti u američkim institucijama visokog obrazovanja, Derek Bok (Derek Bok) u svojoj studiji *Univerzitet na tržištu: komercijalizacija visokog školstva* (Bok, 2005) podseća da je ključnu ulogu ipak odigrala ekonomija zasnovana na znanju, koja je otvorila brojne mogućnosti za sticanje profita.

svoju autonomiju<sup>3</sup>, i te kako radili na građenju nacionalne ideologije i očuvanju nacionalnih vrednosti. Osim toga, evidentne su promene i na finansijskom planu, s obzirom na to da su sredstva potrebna univerzitetima sve manje dolazila od države, a sve više od multinacionalnih kompanija. Tako je univerzitet postao još jedan zupčanik mnogo većeg neoliberalnog tržišnog mehanizma, koji je povinovao svoja znanja tržišnim idealima.

Evropske zemlje su 1999. godine donele odluku o udruživanju i zajedničkom aktu – *Bolonjskoj deklaraciji* – čime su se direktno umešale u funkcionisanje univerziteta. Bolonjskim projektom je ubrzo nametnuta zajednička reforma koja je značila homogenizaciju visokoobrazovnih institucija i njihovih programa. Sprovođenje Bolonjskog procesa, kao procesa uniformisanja visokoobrazovnih institucija, donelo je jednoobrazan akreditacioni sistem, standardizaciju i usklađivanje obrazovnih sistema, instrumentalizaciju prema unapred postavljenim ishodima i ideju o mobilnosti. Drugim rečima, promenjena je percepcija samog znanja, te ono sada treba da bude primenjivo, profitabilno, fleksibilno, pristupačno, predvidljivo, mobilno, standardizovano, merljivo.

Žan-Fransoa Liotar (Jean-Francois Lyotard), u svojoj studiji *Postmodernostanje. Izveštaj o znanju*, predvideo je još 1979. godine da će „[...] znanje biti proizvedeno sa ciljem da bude prodato, ono jeste i biće konzumirano sa namerom da bude valorizovano u novoj proizvodnji: u oba slučaja, cilj je razmena” (Lyotard, 1979, str. 4). I zaista, danas se sve više uspostavljaju odnosi u kojima student postaje kupac, univerzitet/akademija/škola – prodavac, a robu koja se kupuje i prodaje u ovoj postavci čine razni kursevi, programi, licence, obuke, takozvani „paketi znanja”. A kako „[i]z ugla vladajućeg sistema, proces studiranja predstavlja ulaganje u preduzimljive i kreativne pojedince koji će biti poslušni, [...] pravo pitanje postaje ko je u takvom sistemu zapravo proizvod: znanja koja studenti kupuju ili studenti koje univerziteti proizvode za tržište” (Power, prema Sarvanović, 2017, str. 4). Usled takvog prestrukturiranja aktera visokog obrazovanja, neophodno je ponovo promisliti o njegovoj ulozi i funkciji.

Kanadski kritički istoričar tehnologije Dejvid F. Nobl (David F. Noble), opisao je 1997. godine promenu na američkim univerzitetima – njihovu automatizaciju i digitalizaciju – koja je počela osamdesetih godina XX veka i koja za njega predstavlja najavu nove ere u polju visokog obrazovanja (koja sve više zahvata i Evropu). Univerziteti su se od obrazovnih institucija (prenosnika znanja)

<sup>3</sup> Vilhelm fon Humbolt (Wilhelm von Humboldt), koji se smatra utemeljivačem ideje univerziteta, jasno je definisao njegov odnos sa državom. Univerzitet je video kao važan faktor izgradnje nacionalnog identiteta i jedinstva jednog naroda, čime su evropski univerziteti postali temelji nacionalnih država. Država je trebalo da garantuje samoupravu i autonomiju univerziteta i da obezbedi sredstva za njihov rad, stalno nastojeći da ne naruši njegovu unutrašnju duhovnu i plemenitu suštinu (Humbolt, 2014).

pretvorili u institucije za proizvodnju i prodaju znanja, odnosno u fabrike za diplome. Transformacija funkcije univerziteta odvijala se u dve faze: 1) komodifikacija *istraživačke* funkcije univerziteta, kojom se naučno i inženjersko znanje preoblikovalo u patente i ekskluzivne licence, i 2) komodifikacija *obrazovne* funkcije univerziteta, kojom se aktivnost same nastave ili kursa (*course*) preoblikovala u video-materijale, CD-ROM-ove i veb-sajtove, odnosno u „kursver”<sup>4</sup> (*courseware*). U obe faze krajnji rezultat je svakako proizvod koji se može posedovati, prodati i kupiti, to jest proizvod kojim student stiže potencijal za bolje mesto na tržištu rada. Glavno pitanje u takvoj reorganizaciji jeste pitanje prava pristupa obrazovnim paketima i prava na njihovo umnožavanje. Kako Nobl predviđa: „Kvalitetno visoko obrazovanje neće u potpunosti nestati, ali će uskoro postati ekskluzivni rezervat privilegovanih, dostupan samo deci bogatih i moćnih. Za sve ostale sviće nova sumorna era visokog obrazovanja” (Noble, 2001, str. 9).

Čini se da za savremeno visoko obrazovanje više ne postoje oni koji su „nepoželjni” jer je plaćanje sve većih školarina jedini kriterijum za studiranje. Cilja se na to da skoro svi upišu fakultete jer se na taj način produžava infantilizacija<sup>5</sup> koja odgovara svima. Naime, osamostaljivanje se ili odgađa ili se nikada ne dešava, što je, s jedne strane, način da vlada odgodi obavezu zapošljavanja mladih, dok je, s druge strane, to način da se zaradi od studentskih školarina (ili pak kamata od dugova za njih). „Nazire se ne tako nezamisliv scenario, u kojem će uvek-ponavljajući ciklus oblikovati život od predškolskog doba do penzije: kvalifikuj se, budi ocenjen, skupljaj bodove – i nastavi da plaćaš!” (Enwezor, Dillemoth and Rogoff, 2006).

Iako se obrazovanje sve više shvata kao nužnost, kao ulaznica za tržište rada, obrazovne politike ne mogu da garantuju dobru i sigurnu pripremu za fleksibilna tržišta rada jer ne obezbeđuju vreme i resurse neophodne za razvijanje socijalnih i komunikativnih sposobnosti koje se danas priznaju kao kvalifikacije. Stvoreni neoliberalni mit nam govori da učimo za diplomu i da je ta diploma put do zaposlenja, profesionalizacije ili identiteta. Sve češće se na obrazovanje gleda kao na pametno ulaganje, pri čemu svi očekujemo da nam se uloženo višestruko isplati.

Postavljanje obrazovanja kao neophodnog uslova za preživljavanje u savremenom svetu stvara sve veću hijerarhizaciju znanja kojom se praktična, a to znači primenjiva i profitabilna znanja lansiraju na vrh lestvice. Ukidaju se odre-

<sup>4</sup> Engleska kovanica *courseware* ukazuje na spoj termina *course* i *ware*, koji se može naći u kovanicama poput *software* i *hardware*.

<sup>5</sup> Slično, profesor filozofije Zoran Dimić smatra da produžena juvenilizacija, karakteristična za savremeno društvo, obezbeđuje podložnost studenata različitim ekonomskim, političkim i medijskim manipulacijama (Dimić, 2014, str. 607).

deni programi koji nisu profitabilni, a neke oblasti se izmeštaju i realizuju putem posrednika. Samim tim, neprofitabilna znanja, kakva su ona koja proizilaze iz društveno-humanističkih nauka i umetnosti, bivaju obezvređena. Takvom birokratizacijom i prekarizacijom nauke, humanistika se udaljava od svog primarnog fokusa koji se sastojao u proizvodnji građanskog društva i pokretanju i negovanju političkih debata – javnog dobra važnog za celokupnu društvenu zajednicu. Iz tog razloga, osamdesetih godina XX veka društvene nauke počinju da se okreću proizvodnji znanja koja omogućava reorganizaciju radnog procesa i onih znanja koja omogućavaju prodaju proizvoda (promocije, oglašavanje, marketing i slično), čime, zajedno sa prirodnim naukama, „[...] konstruktivno doprinose reprodukciji kapitalističkog sistema” (Krašovec, 2011, str. 34). U toj reorganizaciji društvenih nauka slovenački sociolog kulture Primož Krašovec uočava dve linije, jednu koja ide ka razvoju organizacionih studija, studija menadžmenta i javne uprave i drugu koja razvija studije roda, seksualnosti, identiteta i studije kulture.

### Umetničko obrazovanje i kognitivni kapitalizam

Savremeni umetnik, to jest umetnik neoliberalizma, postaje proizvođač u toj velikoj kulturalnoj industriji, a njegova kreativna delatnost predstavlja samo jedan od mnogobrojnih oblika nematerijalne proizvodnje. Drugim rečima, kapitalistički model dematerijalizacije proizvodnje prenet je na stvaranje u umetnosti, te umetnik kao „radnik u kulturi” više ne radi u privilegovanoj umetničkoj/intelektualnoj sferi već u okvirima logike neoliberalnog slobodnog tržišta. Kao „preduzetnik”, savremeni umetnik se udaljava od emancipatorskih ideala, primoran da svoju kreativnost učini profitabilnom. On sve manje stvara u umetničkim medijima, već radi sa afektima (stvara ih, prezentuje i manipuliše njima), prikuplja reference za radnu biografiju, „lovi” projekte itd. Tako socijalne veštine, umrežavanje i rad na projektima ne samo da postaju novi modeli uspešne umetničke karijere već čine i uslov za nju. Projekti, preuzeti iz menadžerskog diskursa, postaju sve prihvatljiviji model funkcionisanja u celokupnom društvu, te samim tim i u umetnosti i kulturi. Kako su sama istraživanja u okviru projekata sličnija administrativnim procedurama, fokus istraživanja se sve više pomera sa kritičkog/intelektualnog angažovanja na tehnički rad u vidu neprestane potrage za sledećim projektom i popunjavanja beskonačne papirologije. U pitanju je nova kultura stvaranja umetničkih projekata – u kojoj su projekti zapravo „[...] primarno poručeni da pokreću mašinu globalne izložbene industrije i simuliraju konstantnu produktivnost”, te ona kao takva „[...] namerno sprečava sve one koji su uključeni da uopšte razmisle šta je to što oni zaista proizvode” (Verwoert, 2006, str. 63). Sociolog i kulturalni

radnik Dušan Grlja (2010) smatra da je paradoks utoliko veći ukoliko radnik u kulturi/umetnik obezbeđuje materijalna sredstva za rad a kritički je nastrojen upravo protiv sistema koji to sve podržava. Oni koji daju sredstva za takve projekte nameću svoje okvire koji utiču na sam umetnički/kulturalni/intelektualni rad, što traži „[...] hvatanje ukoštac sa okvirima delovanja i ključnim terminima međunarodnih fondacija uz obavezno referiranje na ‘transregionalnu saradnju’, dok na lokalnom zahteva nešto složenije žongliranje sa ‘nacionalnim programima za kulturu’. [...] Ovo, u stvari predstavlja stari buržoaski sistem probnog rada i samo reprodukuje društvenu podelu na manuelni ili čisto tehnički i intelektualni rad” (Grlja, 2010, str. 50). Uхваćen tako između vlasti i biznisa<sup>6</sup>, savremeni umetnik je sve dalji od slobode u kojoj ruši tabue i predrasude, šokira, pokreće na razmišljanje. Drugim rečima, način na koji savremena umetnost vidi sebe ne podudara se sa funkcijom koju ona uspostavlja u odnosu na svetski poredak.

Sve to komplikuje samo umetničko obrazovanje i mnoge polemike se vode upravo povodom toga šta su njegovi zadaci: da li da očuva svoju autonomiju, a time i iluzornu izolovanost od spoljašnjeg sveta, ili da izađe izvan uspostavljenih okvira i pripremi studente za realan život (Verwoert, 2006). Ako ovo drugo više odgovara savremenom trenutku, šta to onda znači u praksi: pripremu za pisanje projekata i umetničko tržište ili osposobljavanje za subverziju, kritiku i samokritiku? Najčešće se ipak dešava da su institucije umetničkog obrazovanja važan posrednik dominantnih interesa kognitivnog kapitalizma. One pripremaju umetnika za profesionalnu karijeru u kojoj će praviti kompromisna rešenja i kontinuirano realizovati projekte, pre nego za kritičko mišljenje, preispitivanje odnosa u svetu i intervenisanje na njima. Uprkos činjenici da je stanje po umetnike veoma nepovoljno, strategije neposlušnosti i mogućnosti za promene najčešće ostaju neiskorišćene. Umetnost kao vid kritike i otpora sve se više zanemaruje, ne koriste se za to potencijalne strategije, već su na snazi konformizam, asimilacija i poslušnost.

Problematika koncepcije umetničkog istraživanja i njegovih ishoda analogna je problemima današnje naučne javnosti u kojoj je glavna tema takozvani „elekcijski period” (skupljanje bodova, naučne liste, primenjivi i samoodrživi projekti) i sistem evaluacije poznat kao „objavi ili nestani” (*publish or perish*). Može se reći da je korist od Bolonjskog procesa to što je doprineo legitimisanju umetničkog istraživanja (mada je ono oduvek bilo sastavni deo umetničkog rada na umetničkim akademijama), ali je i doneo sve veću opasnost da umetnička istraživanja, usled birokratizacije i standardizacije, postanu institucionalna i valorizovana kategorija. Za brojne discipline čije je predmete izučavanja nemoguće

<sup>6</sup> S jedne strane, vlasti gledaju na društveno angažovanu umetnost kao na melem za teške „rane” koje se stalno otvaraju usled kapitala. S druge strane, velike korporacije angažuju umetnost sa idejom da kreativno obogate radna okruženja i inovativnim razmišljanjem oslobode kompaniju njenih struktura i metoda.



kvantifikovati, među kojima su i studije umetnosti, Bolonjski obrazovni sistem je poguban. Problemi sa kvantifikovanjem možda su najvidljiviji u umetničkom doktoratu, koji sve više postaje pisani rad/elaborat, a manje umetnički rad u mediju koji je umetnik izabrao. Drugim rečima, sam umetnički rad u umetničkom mediju postaje ilustracija pisanog rada, čime se umanjuje specifičnost samog umetničkog obrazovanja, a umetniku osporava da je umetnik.

### Obrazovni obrt kao mogući vid kritike

Protiv industrijalizacije univerziteta (promene od univerziteta kao manufakture ka univerzitetu kao fabrici) Krašovec predlaže da se koncept autonomije univerziteta ponovo formuliše, tako da označava „[...] otpor protiv otuđene intelektualne proizvodnje i borbu za kolektivni, demokratski i samoupravni nadzor nad procesom rada, oruđima rada, radnim vremenom te sredstvima finansiranja” (Krašovec, 2011, str. 59). Vrlo optimističkim tonom, on izražava uverenje da se aktuelnoj krizi univerziteta može doskočiti sagledavanjem njenih pozitivnih strana i njihovim korišćenjem za pružanje otpora. Naime, prelazak na fabrički način rada univerziteta ujedno znači i rušenje tradicionalnih hijerarhija (koje on čita posebno u kontekstu univerziteta i neupitnog autoriteta najstarije generacije profesora), dok mobilnost radnika, fleksibilnost radnog vremena i uvođenje novih tehnologija, koji su inicijalno shvatani kao načini za disciplinovanje i kontrolisanje radne snage, mogu postati instrumenti njene emancipacije (Krašovec, 2011, str. 51). Prema njegovom mišljenju, strateške borbe treba voditi u saradnji sa studentskim aktivističkim pokretima,<sup>7</sup> i to: borbu za autonomiju, za plaćanje do sada neplaćenog rada, za redovne i od projekata nezavisne dohotke, borbu protiv privatizacije konferencija i uopšte naučne proizvodnje, borbu protiv različitih načina za ograničavanje dostupnosti visokog obrazovanja i borbu za prostore autonomne teorijske proizvodnje (Krašovec, 2011, str. 68). Ovako opisan vid borbe odgovarao bi konceptu *neposlušnosti*, o kojem piše Paolo Virno (Paolo Virno) u *Gramatici mnoštva* (2004). Takođe, on govori i o *egzodusu*, kao potencijalnom načinu za subverzivno delovanje u kognitivnom kapitalizmu. Virnoov egzodus ne znači ni suprotstavljanje ni pokoravanje, već izmeštanje koje menja pravila igre i koje vodi ka novoj javnoj sferi. U slučaju visokog obrazovanja, to bi značilo radikalno izmeštanje iz institucija i izgradnju kontrainstitucija, što iziskuje kolektivnost, koja će kontrainstitucije učiniti dovoljno izdržljivima i ponuditi for-

<sup>7</sup> Problemi nastavnika nisu suštinski različiti od onih studentskih, koji su često povod raznih protesta. I jedne i druge muči (samo na različite načine) surova birokratizacija koja iznad svega postavlja administraciju i kvantitativne vrednosti. To zaista treba da bude potencijalno mesto na kojem bi se mogle udružiti obe oštećene strane.



me življenja izvan kapitalističke svakodnevice. Takva promena bi, smatra Virno, mogla da negira nametnuti poredak kojim se opšti intelekt<sup>8</sup> eksploatiše (Virno, 2004). Upravo se takav vid delovanja nalazi u srži *obrazovnog obrta*.

*Obrazovni obrt (educational/pedagogical turn/shift/impulse)* naziv je za tendenciju savremene umetnosti pokrenutu devedesetih godina XX veka, koja je nastala kao reakcija na krizu obrazovanja. Obrt izrasta na uverenju da obrazovne institucije mogu da prevaziđu svoje ustaljene funkcije i da se fenomenima može prići „iz sredine” (Deleuze, 1995, str. 161), izvan onoga što je nasleđeno znanje, odnosno linearno, esencijalističko, kumulativno, disciplinarno, dokazivo znanje. Reč je o prevazilaženju dominantne strukture znanja zapadnoevropske naučne misli, koje je vertikalno i centralizovano, poput stabla drveta (sa jednim korenom i razgranatom krošnjom). Napuštanje tog znanja, kao proces otpora nametnutom diskursu, zagovarali su Delez (Gilles Deleuze) i Gatari (Félix Guattari), predlažući „rizomatsku”, horizontalnu strukturu znanja, koja ima mnoštvo korena od kojih nijedan nije glavni. Osnovna razlika se ogleda u tome što je prvo znanje usmereno na poreklo, ontologiju, na traganje za počecima i krajevima, dok drugo karakteriše površinske veze, odnosno mreže malih korena koje u stalnom (nomadskom) premeštanju osvajaju određenu teritoriju (Deleuze & Guattari, 1987).

Dakle, obrazovni obrt čine različite umetničke i kulturalne prakse koje se okreću ka drugačijoj proizvodnji znanja, bilo da su u pitanju obrazovni programi koji nastaju u umetničkim/kulturalnim okvirima ili umetničkom/kulturalnom radu koji postaje obrazovanje. U pitanju je stvaranje malih, diferenciranih<sup>9</sup>, ne-institucionalnih znanja koja još uvek nisu obuhvaćena kapitalističkom ekonomijom. Manifestacija otpora i kritike prema aktuelnom stanju u obrazovanju ogleda se u izmeštanju obrazovnih procesa izvan akademskih struktura, odnosno u pronalaženju novih mesta, metodologija i oblika obrazovanja, kao što je formiranje mreža kulturalnih radnika, umetnika, kustosa, kolektiva, koji se ujedinjuju, vođeni zajedničkim nezadovoljstvom. Prednost novonastajućih projekata i organizacija obrazovnog obrta jeste u tome što ih ne obavezuje Bolonjska deklaracija, što mogu da kombinuju najrazličitije discipline i oblasti prema svojim potrebama i što, zbog manjeg obima, mogu brzo da reaguju na promene i brzo da ispitaju određenu problematiku. Akteri se u novim (van)institucionalnim formama oku-

<sup>8</sup> Pojam opšti ili generalni intelekt (*general intellect*) preuzet je od Marksa, a označava opšte/kolektivno dobro koje pripada polju intelektualnih aktivnosti, to jest skup znanja, kompetencija, jezičkih upotreba jednog društva koji je svima u tom društvu dostupan.

<sup>9</sup> Mišel Fuko (Michael Foucault) koristi termin „potčinjeno znanje” kojim označava sva ona znanja koja su označena kao naiвна, inferiorna, nedovoljno naučna, diskvalifikovana. Ponovno pojavljivanje takvih marginalnih, lokalnih, diferencijalnih znanja on vidi kao nešto što kritiku čini mogućom. Povezivanje učenog i diskvalifikovanog znanja omogućava da se pojam genealogije opcrta kao čin uparivanja koji „[...] nam omogućuje stvaranje istorijskog znanja o borbama i upotrebu tog znanja u današnjim taktikama” (Fuko, 2012, str. 88).

pljaju ne podležući stegama silabusa i kurikuluma, a nasuprot birokratizovanim obrazovnim sistemima, oni zagovaraju demokratski pristup znanju, „ne-znanje”, izlažu se greškama, subverziraju komercijalne vrednosti znanja i slično. Tako nastaje sve veći broj samoorganizovanih struktura, nezavisnih kritičkih projekata, nomadskih slobodnih univerziteta i akademija, istraživačkih i eksperimentalnih grupa, odbora, konferencija, diskusija i drugih formi, koje odlikuje samoobrazovanje, učenje na otvorenim forumima za razmenu ideja, transformacija pozicija umetnika, kustosa i publike, nepostojanje hijerarhije, fokusiranje na proces, odnosno ispitivanje različitih modela alternativnih oblika i prostora za učenje (alternativnih u odnosu na ono što nude zvanične obrazovne institucije).

Preuzimanje obrazovanja kao polja za umetničko/kulturalno delovanje može se videti kao način na koji umetnost i kultura, definišući sebe kao činioce proizvodnje znanja, obezbeđuju svoj legitimitet koji su izgubile pod pritiskom tržišne logike, novih tehnologija i globalizacije. Time obrazovanje postaje platforma koja nudi nove mogućnosti okupljanja i učestvovanja, koja može da spoji najrazličitije učesnike (umetnike, kustose, naučnike, filozofe, kritičare, ekonomiste, arhitekte i druge) koji sebe vide kao deo *proširenog*<sup>10</sup> polja obrazovanja. „U svom najboljem svetlu, obrazovanje formira kolektivitete – nestabilne kolektivitete koji opadaju i bujaju, teže zajedničkom rezultatu i raspadaju se. Ovo su male ontološke zajednice pokrenute željom i radoznalošću, zacementirane nekom vrstom osnaženja koje dolazi iz intelektualnog izazova” (Rogoff, 2008, str. 6–7).

Pomenuta fleksibilnost ukazuje na to da su prakse obrazovnog obrta po pravilu vrlo nestabilne i privremene, što nameće tezu da jedino tako mogu da se bore protiv sistema. Pod parolom „štrajkuj i nestani”<sup>11</sup> one pokušavaju da intervenišu i da izbegnu da postanu „fiksni identiteti” i time budu „progutane” od tržišta. Gledano iz tog ugla, kritika sistema se odvija na način koji će, formiranjem paralelnih alternativnih sistema, učiniti pozicije i podele moći vidljivim. Takva intervencija se može sagledati kao politički čin, to jest kao stvaranje „[...] u smislu činjenja da se nešto pojavi što nije bilo vidljivo pre intervencije. Ona omogućava da se uspostave drugačije podele, podele koje ne slede homogeni binarizam ‘organizovanih razlika’. Te nove linije podele imaju za cilj da promene same osnove na kome su one stare bile zasnovane” (Grlja i Vesić, 2007).

S druge strane, kako nezavisne prakse obrazovnog obrta deluju veoma raspršeno i heterogeno, postavlja se pitanje koliko su, kao takve, sposobne da registruju sve akutne pluralne i disperzivne probleme postojećih sistema i da na njih

<sup>10</sup> Proširivanje funkcija jedne institucije (bila ona škola, muzej, univerzitet) ovde znači da ona proširi svoj domet i ponudi mnogo više stvari nego što je ikada mislila da može.

<sup>11</sup> „Strike and disappear” je jedna od izjava objavljenih na sajtu *Slobodnog univerziteta u Kopenhagenu (Copenhagen Free University)*.

odreaguju. Njihova kratkotrajna delovanja i delimični uspesi mnogima su samo još jedna potvrda da je iskoračenje izvan fiksnih institucionalnih okvira ili pak samog kapitalizma – nemoguće. Tako posmatrano, te prakse dele sudbinu svih stvari zahvaćenih kapitalizmom, postajući deo globalnih umetničkih događaja, institucija ili velikih internacionalnih manifestacija, ne uspevajući da sruše sistem moći kome pokušavaju da pruže otpor. Prema ovom stanovištu, margina, to jest mesto izvan sistema ili institucija, ne postoji, a svaka praksa otpora je od samog početka proizvod globalnog neoliberalnog kapitalističkog društva.

Takođe, kada se govori o samoj proizvodnji znanja, ono koje nastaje praksa obrazovnog obrta veoma je slično znanju koje se stvara u transdisciplinarnom društvenom i ekonomskom kontekstu (takozvani *model 2*, prema: Gibbons *et al.*, 1994). Iako ta znanja nastaju na kritici tradicionalnog, disciplinarnog, kognitivnog znanja, čime dovode u pitanje obrazovne institucije, treba imati u vidu njihovu slabost. Naime, u vremenu u kojem su fleksibilnost i nestalnost na ceni, u kojem je poželjno biti uvek spreman na promene, oblici proizvodnje znanja u čijem su prvom planu fleksibilnost i otvorenost prema problemima podložni su političkoj manipulaciji.

## Zaključak

Kriza obrazovanja se vremenski poklapa sa krizom knjige, ali i krizom same škole (univerziteta/akademije). To preklapanje kriza Gregori Ulmer (Gregory L. Ulmer) tumači kao posledicu promene aparatusa, odnosno promene načina na koje se znanje proizvodi, reprodukuje i distribuira u oblasti umetnosti i humanistike. Obuhvatajući širi kontekst promena (prvenstveno tehnoloških), on definiše tri velika aparatusa kroz koje je naša civilizacija prošla – usmeni, pismeni i elektronski. Koristeći *gramatološku analogiju*, Ulmer iz prošlih promena u pismenoj i usmenoj epohi izvlači pouke i smernice za kreiranje institucionalne prakse nove epohe – *elektronosti (electracy)*. Tako on smatra da je elektronost za digitalne medije ono što je pismenost bila za alfabetsko pisanje<sup>12</sup>, odnosno ako se pismenost fokusirala na univerzalne važeće metodologije znanja (nauke), elektronost će se fokusirati na individualno stanje uma u kojem se odigrava znanje (umetnost) (Ulmer, 2003). Posledice prelaska sa dominantne literarne kulture na elektronsku jesu promene celokupne matrice mišljenja, pisanja i razmene ideja. Tako danas, na početku elektronske epohe, obrazovanje se sve više dešava izvan škola/akademija/univerziteta jer ljudi „[...] stiču elektronost na ‘divlje’, kroz njihovo učešće u kulturi zabave. Lekcija aparatusa jeste da ta velika posvećenost energije mladih

<sup>12</sup> Ulmer uzima grčki alfabet i Platonovu *Akademiju* kao početak aparatusa pismenosti.

video igrama, onlajn četovanju, mobilnim telefonima, digitalnoj razmeni fajlova, i sličnom, proizvodi novo iskustvo identiteta koje (ponovo) transformiše ljudski subjekat” (Sung-Do Kim, 2005). Osnovni problem je, dakle, u tome što škola kao obrazovna institucija pripada aparatusu pismenosti, a tehnološke inovacije širom disciplina su osobine i simptomi nastajućeg aparatusa. Dakle, neminovna je kriza knjige i škole/akademije/univerziteta, a Ulmer daje prostor upravo umetničkim i humanističkim disciplinama da svesno doprinose pronalasku novih žanrova, praksi, institucija i tehnologija kroz koje će se elektronost diseminirati.

Ideja o izlasku izvan granica institucije, bliska nastojanjima obrazovnog obrta, nije nova, već bi se mogla povezati i sa antičkom (Platonovom) idejom kojoj se vraća Dimić revidirajući samu ideju univerziteta. Pozivajući se na antičku ideju obrazovanja kao i na Habermasovo (Jürgen Habermas) verovanje da je ideja univerziteta jedino još održiva izvan njegovih institucija, on zagovara izlazak van univerzitetskih zidova (*ekstra muros*), udruživanje naučnika i kulturu slušanja/komunikaciju (Dimić, 2014). Proces emancipacije koji je u srži ideje o obrazovnom obrtu, a koji je moguć samo ako označava kreiranje sopstvene putanje znanja, umnogome odgovara Platonovom shvatanju vaspitanja i obrazovanja. Naime, za Platona učenici postaju slobodni onda kada, poput „puštenog stada”, bivaju prepušteni otvorenom polju bez ucrtanih staza na kojem sami treba da uhodaju sopstveni put do znanja. „Neko ko je *aphetéos*, prema tome, jeste neko ko se nalazi na nekoj livadi, čistini, širini, otvorenom moru, otpušten, slobodan, neko ko je, takođe, *herrenlose*, bez gospodara, dakle, koga niko ne ometa svojim vođstvom, odnosno, svojom voljom. To je neko ko je na toj velikoj širini prepušten sam sebi i svojoj volji” (Dimić, 2014, str. 606). U vremenu kada i prostor *ekstra muros* prestaje da bude slobodna površina, zahvaćena tržišnim pravilima, ne preostaje nam ništa drugo nego da udruženo vodimo borbu protiv sistema, i to iznutra – uz svesne žrtve.

Opasnost od toga da inicijative obrazovnog obrta skrenu sa prvobitnog cilja (*uzdrmanja problematičnih tačaka obrazovanja i kustostva*) i postanu prepoznatljiv stil ili „brend” moguće je pročitati u drugom svetlu. Irit Rogof (Irit Rogoff) navodi da bi obrazovni obrt zapravo mogao da bude trenutak kada prisustvujemo produkciji i artikulaciji istina koje nisu ni u čijem interesu. To je moguće ukoliko subjekte okuplja radoznalost, a konverzacije nisu podređene autoritetima vladajućih institucija ili autoritarnim akademskim znanjima. Ona ovde jasno razlikuje pričanje istine u okviru institucija (koje svojom moći određuju termine kojima se istina iskazuje) i pričanje istine u marginalnim i alternativnim prostorima, gde do izražaja dolazi lični odnos sa istinom. Tu drugu istinu Rogofova dovodi u vezu sa Fukoovim pojmom *parezije* – slobodnog govora, u kojem govornik izražava svoj lični odnos sa istinom, rizikujući svoj život zato što prepoznaje pričanje istine kao dužnost za unapređivanje ili pomaganje sebi i drugima. Takvo kolektivno nepristajanje na unapred utvrđene i nametnute termine upravo bi moglo da stvori neophodnu autonomiju.

## Reference

- BOK, D. (2005). *Univerzitet na tržištu: komercijalizacija visokog školstva*. Beograd: CLIO.
- DELEUZE, D. (1995). *Negotiations*. New York: Columbia University.
- DELEUZE, G. AND GUATTARI, F. (1987). Introduction: Rhizome. In *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia* (pp. 3–25). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- DIMIĆ, Z. (2014). O ideji univerziteta – extra muros. *Letopis matice srpske*, god. 190, knj. 493, sv. 5, 597–609. Novi Sad: Matica srpska.
- ENWEZOR, O., DILLEMUTH, S. AND ROGOFF, I. (2006). Schools of Thought: Three lecturers from art academies in the USA, Germany and the UK reflect upon the strengths and failings of art education today. Retrieved from: <https://frieze.com/article/schools-thought> (22. maj 2016)
- FUKO, M. (2012). Predavanje od 7. januara 1976. *Moć/znanje: odabrani spisi i razgovori: 1972–1977*, 83–96. Novi Sad: Mediteran Publishing.
- GAČANOVIĆ, I. (2014). *Kultura revizije u nauci i visokom obrazovanju: slučaj Republike Srbije 2000–2010. godine*. Doktorska disertacija. Preuzeto sa: <http://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/4892/Disertacija506.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (15. oktobar 2017)
- GIBBONS, M., LIMOGES, C., NOWOTNY, H., SCHWARTZMAN, S., SCOTT, P. AND TROW, M. (1994). *The New Production of Knowledge: the Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage Publications Ltd.
- GRLJA, D. (2010). Teorijska praksa: O materijalnim efektima „nematerijalnog”. *Iscrpljujući nematerijalni rad u izvedbi. TkH*, 17, 46–50.
- GRLJA, D., VESIĆ, J. (2007). Neo-liberalna institucija kulture i kritika kulturalizacije. *Eipcp – instituto europeo para políticas culturales progresivas*. Preuzeto sa: <http://eipcp.net/transversal/0208/prelom/sr> (18. februar 2015)
- HARDT, M. I NEGRI A. (2003). *Imperij*. Zagreb: Multimedijalni institut.
- HUMBOLT, V. (2014). O unutrašnjoj i spoljašnjoj organizaciji jedne više znanstvene ustanove u Berlinu. *Letopis matice srpske*, god. 190, knj. 493, sv. 5, 578–586. Novi Sad: Matica srpska.
- KIM, S. (2005). The Grammatology of the Future, An Interview with Gregory Ulmer. In Pericles Trifonas, P. and Peters, M. A. *Deconstructing Derrida: Tasks for the New Humanities* (pp. 137–164). New York: Palgrave – Macmillan.
- KRAŠOVEC, P. (2011). Realna supsumpcija u hramu duha: klasna borba u univerzitetskom polju. U Popović, Ž. i Gajić, Z. (ur.). *Kroz tranziciju: prilozi teoriji privatizacije* (str. 43–70). Novi Sad: AKO.
- LISSMANN, K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*. Zagreb: Jesenski i Turk.
- LYOTARD, J. F. (1979). *Postmodern Condition. A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.

- MARX, K. (1974). Fragment on machines. In *Grundrisse* (pp. 690–714). London: Penguin.
- MOULIER BOUTANG, Y. (2011). *Cognitive Capitalism*. Translated by Ed Emery. Cambridge: Polity Press.
- NEGRI, A. (2008). *The Porcelain Workshop*. Cambridge: Semiotexte.
- NOBLE, D. F. (2001). *Digital Diploma Mills: The Automation of Higher Education*. New York: Monthly Review Press.
- ROGOFF, I. (2008). Turning. *E-flux Journal*. 0. Retrieved from: <http://www.e-flux.com/journal/turning/> (18. februar 2015)
- SARVANOVIĆ, A. (2017). Obrazovni obrt: Ka savremenim teorijama obrazovanja u umetnosti i kulturi. *Inovacije u nastavi*, XXX, 2017/1, 1–11. Beograd: Učiteljski fakultet.
- ULMER, G. L. (2003). Electracy and Pedagogy. In *Internet Invention: From Literacy to Electracy*. Gainesville: University of Florida. Retrieved from: <http://users.clas.ufl.edu/glue/longman/pedagogy/electracy.html> (19. januar 2016)
- VERWOERT, J. (2006). School's Out!–?. Arguments to challenge or defend the institutional boundaries of the academy. In ElDahab, M. A., Vidokle, A. & Waldvogel, F. (Eds.). *Notes for an Art School* (pp. 59–66). Amsterdam: Manifesta 6 School Books.
- VIŘNO, P. (2004). *Gramatika mnoštva – prilog analizi suvremenih formi života*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.

Ana Sarvanović<sup>13</sup>

Teacher Education Faculty, University of Belgrade

## Art Education in the Age of Cognitive Capitalism

**Abstract:** Reconsidering the status and role of contemporary higher education brings with it the examination of the status and role of knowledge itself – how and where it is produced, who has the right to it, what its value is, and so on. In this consideration, it is indispensable to look at the broader socio-economic context, that is, in this case, the cognitive capitalism that rapidly captures all the spheres of life. The fact that higher education is increasingly becoming a necessity affects the changing of values of educational areas. Thus, the value of humanistic and artistic education is increasingly reduced, because the knowledge generated within them does not bring profit. In this minimization of educational areas it is possible to find the potential for moving the established order, as evidenced by the educational turn, the tendency of contemporary art that emerged at the end of the 20<sup>th</sup> century. When the mechanisms of cognitive capitalism, the current crisis of education, the advantages and disadvantages of the educational turn are examined, the paper considers whether criticism and subversion are possible today at all.

**Key words:** art education, cognitive capitalism, educational turn, Bologna process.

---

<sup>13</sup> Ana Sarvanović, PhD is Assistant at the Teacher Education Faculty, University of Belgrade. She holds PhD in The Theory of Arts and Media at the University of Art in Belgrade.