

Jana Baćević

## Od trga do tržnice: antropologija, kritike savremenog obrazovanja, i njihov značaj za Srbiju\*

**Apstrakt:** U ovom tekstu izložene su savremene kritike obrazovanja u antropologiji i nekim srodnim disciplinama. Ove kritike posmatrane su kao odgovor ili strategije otpora trendu neoliberalizacije i komoditizacije obrazovanja, preovlađujućem u Americi i većini evropskih država. Na kraju su razmotrene implikacije kako ovog procesa tako i odgovora za metodologiju i politiku etnologije i antropologije u Srbiji.

**Ključne reči:** antropologija obrazovanja, komoditizacija odn. komodifikacija obrazovanja, audit culture, kritička pedagogija, politika antropologije.

### Uvod

Savremeno društvo često se naziva društvom znanja (*knowledge society*). Ova, donekle eterična, formulacija uglavnom označava da posedovanje ili pristup znanju (u smislu informacija i veština) predstavljaju ključnu prednost u globalizovanom svetu (Delanty 2003). Dakle, na mesto na kom su se nekada nalazili materijalni resursi, bilo u vidu prirodnih dobara bilo u vidu tehnologije za njihovo korišćenje, došli su mentalni (i logistički) kapaciteti za njihovo nalaženje, razvijanje, usavršavanje, održavanje, a naročito plasman na tržište. Otud izrazi kao što su «brain drain» i «think-tanks»; zahvaljujući ili uprkos rapidnom razvoju industrije i tehnologije, individualne sposobnosti pokazale su se kao najcenjenija roba na tržištu. Tako savremene ekonomije postaju «ekonomije znanja» (*knowledge economies*), a znanje roba, odnosno komoditet. «Komodifikacija» znanja dovela je do korenite promene kako pojma obrazovanja, tako i obrazovnih institucija.

U svom modernom obliku, obrazovanje je ukorenjeno u prosvetiteljstvu. Obrazovni proces bio je zamišljen kao sistem savladavanja različitih znanja i veština, tokom kog bi pojedinac od relativne *tabulae rasae* opremljene samo potencijalom za racionalno razmišljanje, razvijajući u potpunosti svoje kapacitete stigao do zrelog i odgovornog učesnika u sistemu u kom bi mu mesto zavisilo od tako stečenih ili iskazanih sposobnosti (Usher and Edwards 1994). U praksi, obrazovanje je služilo reprodukciji društvene elite, reflektujući ideju «selekcije najboljih» (Bourdieu 1984).

Jedno od ideoloških nasleđa postmodernizma bilo je, između ostalog, razbijanje ove ideje o *Bildungu*, po kojoj obrazovanje (naročito univerzitetsko) ima za krajnji cilj razvoj ličnosti i njeno usavršavanje do ostvarenja punog potencijala pojedinca. Osim uočavanja neizbežne politizacije svakog obrazovnog projekta, postmodernizam je doveo u pitanje i zasnovanost disciplina na kojima se temeljila ideja *Bildunga*: psihologije, pedagogije, istorije, i, ne najmanje, filozofije. Nestajanje, ili barem, sve intenzivnija kritika «idealne» slike obrazovanja, nije, međutim, uništila svoj predmet. Obrazovanje je, umesto mesta za realizaciju intelektualnih potencijala i racionalnu selekciju najtalentovanijih, u savremenom (postmodernom, drugom modernom, kasno-kapitalističkom) svetu postalo deo tržišta.

Mada partikularna ostvarenja ovog koncepta variraju, ostaje činjenica da je u većini savremenih društava, makar onih koja geografski, ekonomski, kulturno i istorijski pripadaju, ili žele da pripadaju,

---

\* Ovaj tekst nastao je u okviru projekta *Antropologija u XX veku: teorijski i metodološki dometi*, koji pod rednim brojem 147037 finansira MNZŽS RS.

«zapadnom» svetu, društveni značaj institucija koje «upravljaju» znanjem, bilo da ga «poseduju», dele, prenose, prodaju ili rade nešto peto, ogroman. Na početku XXI veka, obrazovanje je jedna od ključnih oblasti u kojima se izgrađuju, razgrađuju, pregovaraju, i nadmeću različiti identiteti, koji zauzvrat definišu i redefinišu prirodu samog obrazovnog procesa.

Zbog ovog razloga, deluje važno razmotriti savremeno obrazovanje iz antropološkog «ugla». Zapravo, postoji *nekoliko* antropoloških uglova problematizacije savremenog obrazovanja. Jedan se odnosi na konkretna istraživanja (odnosno savremenu etnografiju) obrazovnih procesa, i njega ću izložiti pri kraju. Pre toga, ponudiću detaljniji opis konteksta u kom se ova problematizacija odvija, i dva «pravca» kritike – engleski i američki. Ovaj pregled trebalo bi da jasno ocrtta značaj savremenih istraživanja obrazovanja. U zaključku ću, dakle, razmotriti metodološke i političke implikacije istraživanja savremenih transformacija obrazovnih procesa za antropologiju u Srbiji.

Međutim, pre nego što pređem na antropološku problematizaciju savremenog obrazovanja, neophodno je ocrtati njen kontekst. Stoga, prvo ću dati kratak pregled istorije antropoloških bavljenja obrazovanjem, a odmah zatim i karakteristike savremenog obrazovnog prostora, u kom nastaju i na koji se odnose ove kritike.

## Antropologija i obrazovanje

Istorija antropološkog bavljenja obrazovanjem je duga i prilično plodna. Interesovanje za obrazovanje u antropologiji obično se vezuje za period institucionalizacije discipline u Americi, u okviru paradigmatškog kulturnog determinizma Boasa i njegovih saradnika. Sistematska negacija biološkog ili nasleđenog elementa u formiranju ličnosti i kulture, u konjunkciji sa akcentom na formativnom značaju primarnih iskustava u tadašnjoj psihologiji i psihoanalizi, učinili su različite načine na koje individua postaje član zajednice, i počinje da deli pretpostavljene kulturne karakteristike, istraživačkom temom od prevashodnog značaja za antropologe. U ovom okviru nastaje i «Sazrevanje na Samoju» Margaret Mid (1978), verovatno do danas jedna od najpopularnijih antropoloških monografija koje se bave obrazovanjem. Sličnu istraživačku agendu sledili su i pripadnici tzv. škole *Kultura i ličnost*. Međutim, u antropologiji obrazovanja se vrlo rano fokus širi tako da, pored onih u «primitivnim» društvima, obuhvati i obrazovne prakse razvijenih, industrijalizovanih, odnosno za antropologe «domaćih» društava. Još je Margaret Mid podvukla relevanciju proučavanja «tuđih» obrazovnih praksi radi korekcije - ili barem relativizacije – sopstvenih. Usmeravajući «pogled» ka obrazovnim praksama sopstvenih društava, antropolozi počinju da primećuju formativni značaj i uticaj formalnog obrazovanja. U ovom domenu, američka antropologija obrazovanja ostaje «verna» tradiciji boasovskog kulturnog relativizma. Naime, relativizacija obrazovnih praksi kao krajnji cilj uzima poboljšanje sopstvenog obrazovnog sistema. Međutim, problematizacija obrazovnih sistema sopstvenih društava otvara vrata i za jednu manje «konstruktivnu» kritiku: marksističku.

Marksistički kritičari obrazovanja (najpoznatiji su Pjer Burdije i Paolo Freire) obrazovanje ne posmatraju kao put za «usavršavanje» i racionalnu selekciju najboljih. Operacionalizujući klasu kao kategoriju, oni skreću pažnju na to da je – barem u kapitalističkim društvima – obrazovanje uvek, makar delimično, oruđe reprodukcije društvene nejednakosti. Drugim rečima, uspeh u obrazovnom sistemu zavisi od prethodno stečenog kulturnog kapitala, koji gotovo neizbežno korelira sa simboličkim i/ili ekonomskim. Stoga, mada obrazovni sistem deluje kao «kreativan» i «selektivan», ono što on zapravo podstiče jeste održanje malobrojne elite u okviru konzervativnog institucionalnog ustrojstva. Školstvo je u biti «oruđe simboličkog nasilja», koje surovo eliminiše sve koji se ne prilagođavaju njegovim standardima (Bourdieu et Passeron 1970).

Marksističke kritike obrazovanja imale su jak odjek i u Americi. Tamo su pale na «plodno tle» problematizacije mnoštva identiteta, i objašnjavanja neuspeha pripadnika manjinskih, odnosno manje povlašćenih populacija u okviru školskog sistema. Američki kritičari obrazovanja u ovoj fazi objašnjavaju kako škole, zapravo, reprodukuju rasnu, etničku, jezičku i rodnu nejednakost, što je bila jedna od osnova za uvođenje programa afirmativne akcije/pozitivne diskriminacije u SAD i Kanadi (Herrera i Mandić 1989).

Marksističke kritike i konstrukcionizam doprineli su konačnom opraštanju od ideje da je obrazovanje neproblematični, i po definiciji «altruistični» poduhvat. Dolazak poststrukturalizma i postmodernizma dodatno će zaoštriti ovu kritiku. Naime, autori koji se mogu svrstati u jednu od dve grupe ukazali su da ne samo da je obrazovanje jedna od nosećih ideja «prosvetiteljskih» projekata, te tako i ključni stub modernosti, već da same obrazovne prakse igraju odlučujuću ulogu u konstrukciji subjekata. Dakle, ne radi se više samo o tome da se u obrazovnom sistemu «odlučuje» nečija buduća profesija i socijalni status, već obrazovni sistem svojim diskursom formira pojedince, pripisujući im određene karakteristike (obično percipirane kao «imanentne», npr. inteligenciju), i upisujući u njih vrlo specifične oblike ponašanja – jednom rečju, *disciplinuje* ih (Fuko 1997). Stoga, obrazovanje u postmodernističkom diskursu postaje oruđe *par excellence* vršenja vlasti. Istovremeno, znanje – kao oblik kontrole – postaje komoditet.

Postmodernizam, i neki oblici kritike koji se razvijaju u približno slično vreme (npr. feminizam) ukazali su, dakle, na ključnu ulogu obrazovanja u konstituisanju ljudskih bića, i – još važnije – istakli zavisnost ovog procesa od odnosa moći. Kako se približava kraj XX veka, obrazovanje, i za antropologe, postaje sve manje naučni, a sve više politički problem (v. Yon 2003). Ovakva teorijska podloga omogućila je dijagnozu značajnih transformacija strukture i koncepcije obrazovanja koje se odigravaju na početku trećeg milenijuma.

## Društvo komoditizovanog znanja

«Marketizacija», naročito visokog, obrazovanja, koju je konstatovao još Liotar (1988), jedan je od najčešćih dijagnostičkih narativa u savremenom obrazovnom svetu. «Ekonomija znanja», «menadžment znanja», «univerzitet na prodaju», samo su neke od sintagmi korišćenih da opišu prirodu savremenog obrazovanja. Izlazak na tržište bio je logična posledica masifikacije visokog obrazovanja i različitih ekonomskih kriza, koji su doveli do toga da sve više ljudi uzima učešće u obrazovnom procesu, ali istovremeno sve manji broj njih može da računa na karijeru u «akademiji», bilo predavačku bilo istraživačku. Kako je visoko obrazovanje postajalo namenjeno sve većem broju i širem opsegu zanimanja, univerziteti su morali da ponude istovremeno dovoljno opštu osnovu, i dovoljno specifičnu obuku za pojedine profesije; paralelno s time, rastuća nestabilnost tržišta radnih mesta dovela je do toga da većina ljudi naginje tipu obrazovanja koje će ih osposobiti za što veći broj potencijalnih zanimanja. Sa rastom populacije i standarda u zapadnom svetu, raste i broj institucija koje nude neku vrstu obrazovnog usavršavanja, odnosno dolazi do masifikacije (naročito visokog) obrazovanja; istovremeno, u manje razvijenim delovima sveta, obrazovanje i dalje važi za vehikulum vertikalne društvene pokretljivosti, i način za obezbeđivanje ekonomske sigurnosti, intelektualne nezavisnosti i niza socijalnih prednosti. U ovakvoj klimi, obrazovne institucije se nalaze u stalnom nadmetanju koja će privući veći broj studenata, što često znači i veći broj finansijera, a u svakom slučaju veću količinu novca. Kako obrazovne institucije više nisu isključivo vezane za nacionalne države, podstaknuta je mobilnost i razmena studenata i osoblja i veći obrt kapitala. Ova «doktrina» najčešće se naziva **neoliberalizmom** u obrazovanju.

U neoliberalizmu, društvo i država zamenjeni su tržištem, i individualnim konzumentima. Međutim, postoji značajna razlika u odnosu na klasični liberalizam: ova zamena je samo na nivou retoričkog prvenstva. Naime, upravo zahvaljujući pretnji «slobodnog pojedinca na slobodnom tržištu», u neoliberalizmu država, ili srodne institucije, teže vrhunskoj kontroli kako bi osigurala maksimalnu produktivnost i, ishodeću, prednost na tržištu (Olssen 1996:340). Kako Delanti pokazuje, ovo iziskuje dodatno razvijanje birokratskog sloja, odnosno obrazovne administracije, kako bi se proces mogao držati pod kontrolom. U visokom obrazovanju, dolazi do metafore MekUniverziteta (*McUniversity*), u kom preovlađuju ideologije efikasnosti i kontrole putem «obračunavanja», odnosno kvantifikacije rezultata (Delanty 2003:75). Neoliberalizam u obrazovanju danas predstavlja izvor velikog dela paradigmi, koje se koncentrišu na kritiku njegovih različitih strana. Skupno se ove strategije ponekad nazivaju «treći put» (*Third Way*), razlikujući se i od postmodernizma i od neoliberalizma; naime, zajednička tačka im je da, mada intenzivno kritikuju

neoliberalizam i ishodeće kriterijume efikasnosti kao vladajući princip savremenih obrazovnih sistema, uglavnom ne odriču mogućnost postojanja «dobrih» ideologija niti kritiku obrazovanje kao projekat, što je slučaj sa postmodernistima. Zastupnici «trećeg puta» smatraju da obrazovanje treba, i može, da služi «osnaživanju» pojedinaca i grupa, ali da ovo zahteva ne samo restrukturaciju obrazovnih sistema, već nadasve zauzimanje pozicije koja se bazira na *refleksivnosti*.

## Britanska antropologija i *audit culture*

U britanskoj antropologiji obrazovanja, neoliberalizam sa pratećim kvantifikativnim metodama procenjivanja kvaliteta obrazovnog procesa, dobio je ime «*audit culture*»<sup>1</sup>. Začeci ovog trenda locirani su u osamdesetim godinama XX veka, kada je vlada Margaret Tačer uvela niz mera namenjenih ograničavanju javnog i osnaživanju privatnog sektora (Shore & Wright 1999:561). Ideja iza ovih mera bila je ukinuti elemente države blagostanja i učiniti društvo efikasnijim i liberalnijim podvođeci ga pod logiku neregulisanog tržišta, na kom se pojedinci (i institucije) nadmeću za primat. Javni sektor, uključujući i obrazovanje, po prvi put se suočio sa zahtevom da dokaže svoju korisnost (ili efikasnost) i potrebom da opravda novac poreskih obveznika. Logika je, opet, bila jednostavna: građani imaju pravo da znaju da se njihov novac u javnom sektoru troši na najbolji mogući način. Kako bi se ovo osiguralo, uveden je čitav niz propisa, mera, posredničkih institucija i drugih oblika kontrole čiji je zadatak bio da sistematski, u jednakim vremenskim intervalima, proveravaju rad institucija u javnom sektoru. Prvo zvanično telo za kontrolu javnih obrazovnih ustanova, programa, kurikuluma i rezultata ustanovljeno je 1992. (*ibid*). Naravno, ovo ne znači da je državno obrazovanje u Engleskoj do tog momenta bilo potpuno oslobođeno kontrole: međutim, kriterijumi uspešnosti obrazovnih procesa uglavnom su bivali formulisani jezikom *Bildunga*, odnosno individualnog pedagoškog razvoja (procenjivalo se koliko su učenici i studenti napredovali, razvili veštine pisanja, čitanja, računanja, usavršili mogućnost kritičkog ocenjivanja literature, stekli otvorenije poglede na svet, saznali, otkrili itd); sa *audit*-om jezik tržišta osvaja i ovaj domen, te se govori o efikasnosti; performansi; isplativosti; rezultatima; proceni kvaliteta; pouzdanosti; strateškim planovima; produktivnosti. Ovo su, drugim rečima, kriterijumi na osnovu kojih se meri obrazovanje. Naravno, uvođenje *audit culture* najteže je pogodilo univerzitete, naviknute na visok stepen autonomije u odnosu na državu. Zaposleni u visokom obrazovanju morali su da se suoče sa *peer reviewing*-om (procenom «uspešnosti» od strane kolega), redovnim inspekcijama od strane državnih ili nezavisnih posredničkih institucija, i kvantifikacijom angažmana na radnom mestu, što je rezultovalo sve većom količinom vremena posvećenog administraciji, i smanjivanju kako vremena za nastavu i istraživanje, tako i za privatni život – doduše, ne proporcionalnom, uzevši u obzir da je ukupan broj radnih sati rastao (*ibid*: 569, 570).

Međutim, *audit culture* nije samo iritantan ili vremenski zahtevan nusproizvod angažovanja u nastavi i istraživanju. Naprotiv, mnogi autori (npr. Power 1994, 1997; Selwyn & Shore 1992; Shore & Roberts 1995; Strathern 1996) ponudili su «dublju» kritiku ovog trenda u obrazovanju. Oslanjajući se u velikoj meri na Fukoa (*n.d.*), oni *audit culture* posmatraju kao oruđe vlasti, odnosno vladavine, *par excellence* – upravo

---

<sup>1</sup> Sintagmu *audit culture* prilično je teško prevesti, i zato je ovde zadržana u originalnom obliku. *Audit*, od latinskog *audire*, čuti/saslušati, u ekonomiji i poreskim sistemima odnosi se na sistematsku i redovnu kontrolu finansijskih izveštaja i dokumentacije, u kom slučaju bi najpribližniji prevod bio «revizorska kultura», recimo. Međutim, tokom osamdesetih i devedesetih godina XX veka, termin *audit* počeo je da biva korišćen za sve procese zvanične procene, provere, kontrole ili verifikacije, koji uključuju ritualizaciju i hijerarhijski i paternalistički odnos moći između «kontrolisanog» i «onog koji kontroliše» (v. Shore & Wright, 1999:558). Ovo je širi kontekst iz kog je *audit* prešao i u obrazovanje, gde označava kvantitativne i kvantifikabilne metode procene kvaliteta i uspešnosti obrazovnih programa.

zbog toga što je, po analogiji sa Panoptikonom, uglavnom nevidljivo. Preciznije rečeno, ovi instrumenti kontrole na površini deluju kao da su namenjeni poboljšanju samog obrazovanja; međutim, «ispod» toga, uočljivo je da *audit*, u stvari, donosi malo ili nikakve prednosti bilo akademskom osoblju, bilo studentima: jedina «kultura» koju podržava jeste kultura birokrata koji se bave nadgledanjem i kontrolom ovog sektora. *Audit culture* ne pomaže obrazovnim institucijama niti pojedincima suočenim sa problemima; naprotiv, ona im, ocenjujući ih kao «neefikasne», odnosno neproaktivne, uglavnom ukida finansiranje, ili sprovodi druge oblike kažnjavanja. Dodatno, *audit* često uključuje kontrolu ili ograničavanje oblika diskursa koji mu se protive (Shore & Wright *n.d.*:568). Rezultat je atmosfera nepoverljivosti među akademskim osobljem i sveopšti strah od spoljašnje kontrole. U tom smislu, sistem *audit*-a funkcioniše i kao «tehnologija sopstva», deleći ličnost profesionalca na istraživača, predavača i administratora, i usmeravajući ih da sve manje misle o sebi kao nezavisnom naučniku i predavaču, a sve više kao o (manje ili više) kompetentnom «performeru» podložnom proveru (*ibid.*:569).

U britanskoj antropologiji postoji svest da nije lako boriti se protiv ovako totalizujućeg diskursa koji kontroliše same egzistencijalne uslove visokog obrazovanja, odnosno finansiranje institucija. Većina kritičara *audit culture* ističu da nisu protiv principa odgovornosti univerziteta, već samo protiv «me-nadžerskog» načina na koji se on sprovodi danas. Prvi korak, bi logično bila kritika savremenog *audit*-a; ovde se antropolozi obrazovanja oslanjaju na političku antropologiju za «demaskiranje» moći i mehanizama kroz koje operiše. Drugi element se odnosi na «bolje upoznavanje» same disciplinarnе kulture antropologa, odnosno načina na koje funkcioniše, i njene interne, ne uvek eksplicitne, hijerarhijske organizacije. Treći korak je «osvajanje» koncepata o kojima se debatuje, i razvijanje novih oblika organizacije; u ovom obliku otpora antropolozi, u stvari, predlažu razvijanje alternativnih kontrolnih sistema, na osnovu kriterijuma koje bi verifikovala sama disciplinarna zajednica. Šor i Rajtova strategije «otpora» sumiraju na sledeći način:

Antropolozi bi mogli od onih koje proučavaju da nauče kako se uvodi mera samoodređenja, preuzimajući koncepte u debati, demaskirajući načine na koji operišu nove političke tehnologije, i koristeći refleksivno razumevanje sebe samih u pregovaranju sa novim predstavnicima neo-liberalne moći.

(*ibid.*:572).

U ovom slučaju, refleksivnost ne podrazumeva «zurenje u sopstveni pupak» niti ekspliciranje implicitnog, već političku aktivnost, razumevanje «kako su pojedinci, kao društvene osobe, pozicionirani u sistemima vladavine i kako koncepti, kategorije, granice, hijerarhije i procesi subjektifikacije bivaju doživljeni i reprodukovani u kulturi» (*ibid.*).

Dakle, kritika neoliberalizma u obrazovanju u Engleskoj vidi mogućnosti za otpor rastućoj marketizaciji ili komodifikaciji univerziteta kroz kritički dijalog, preuzimanje i reformulaciju koncepata na kojima se zasniva kontrola prema sopstvenim kriterijumima. Ovaj pravac kritike mogao bi se svrstati među liberalne: naime, on ne poriče strukturu obrazovnog sistema niti njegovu «odgovornost» građanskom društvu, samo insistira na postojanju modusa kontrole koji su *bolji* i *autonomniji* od već postojećih. U ovom smislu, on brani određeni stepen autonomije univerziteta, kao jednu od tekovina modernog kapitalističkog društva.

Kritike *audit culture* u Britaniji mogu se, u određenoj meri, primeniti i na Srbiju. Naime, od 2000. godine transformacija visokog školstva pratila je trend kvantifikacije rezultata obrazovnog procesa. Proliferacija, s jedne strane, privatnih univerziteta, i s druge uspostavljanje tela za kontrolu kvaliteta na nivou države, ukazuju na to da se obrazovna sfera ubrzano pretvara u tržište koje operiše po principima neoliberalne ekonomije. Kako u trenutku predaje ovog teksta taj proces još uvek nije u potpunosti ekspliciran, uzdržaću se od povlačenja direktnih analogija između etnografskih primera «marketizacije» u Britaniji i Srbiji. Međutim, ovo ne znači da je za antropologiju u Srbiji suviše rano da razmotri «strategije otpora» koje, između ostalih, predlažu britanski antropolozi. ovim pitanjem ću se malo detaljnije pozabaviti u zaključnom delu teksta.

## Demokratija ili radikalna pedagogija

Savremene kritike obrazovanja u Americi imaju agendu donekle sličnu britanskoj. Neoliberalizam se naziva *corporate culture* (korporacijska kultura), i odnosi se kako na kritiku «marketizujućih» (odnosno, u američkoj varijanti, češće «komoditizujućih») aspekata obrazovanja, tako i na, etimološki još bližu, kritiku bukvalne invazije korporacija u američko javno školstvo (prvenstveno se radi o «brendovanju» školskih prostora i aktivnosti od strane velikih korporacija kao što su *Coca Cola*, *Nike*, *McDonalds*, *Starbucks* i sl; dobar (dokumentarni) primer može se naći u filmu Majkla Mura *Bowling for Columbine*; v. takođe Klajn 2003: 127-150; Fischman & McLaren 2000: 174; Ritzer 1999:66-67, 98-102, 126-127, 149-151, 192). Komodifikacija visokog obrazovanja u Sjedinjenim Državama obično se vezuje za desne, odnosno republikanske političke opcije, i podrazumeva istovremenu reorganizaciju institucija (naročito visokog) školstva shodno zahtevima tržišta, i slabljenje javne sfere, odnosno sve veće prebacivanje težišta društvenih problema na domen individualnog. Neoliberalizam je još eksplicitniji nego u britanskom slučaju, gde *audit culture* biva opravdavana kolektivnim interesima (poreskih obveznika čiji novac delimično održava javno školstvo); ovde je, naime, akcenat na željama, interesima itd. *pojedinca* kao jedinog relevantnog socijalnog aktera, zainteresovanog isključivo za sopstveni materijalni i ideološki dobitak (Giroux 2003:181) – odnosno, konzumenta.

Korporatizacija obrazovanja u SAD dogodila se, donekle, kao ishod masifikacije visokog obrazovanja i konsekvantne devalvacije univerzitetskih diploma, zvanja i titula. Dodatno slabljenje akademske sfere bilo je izazvano konstantnim smanjivanjem budžeta za nauku, obrazovanje i socijalnu politiku, i povećavanjem budžeta za vojsku i naoružanje. Rezultat je bio sve manji broj, naročito stalnih, radnih mesta na univerzitetima i u istraživačkim institucijama. Međutim, ni drugi tipovi zaposlenja nisu nudili rešenje za one sa fakultetskim diplomama. Tokom devedesetih godina, sa padom broja zaposlenih u proizvodnom i tržišnom sektoru, rastom broja zaposlenih u sektoru usluga, i širenjem uticaja multinacionalnih korporacija, tržište radnih mesta postaje sve nesigurnije, i počinju da dominiraju tzv. MekPoslovi – zaposlenja koja su privremena, niskokvalifikovana, obično relativno loše plaćena, sa malom mogućnošću napredovanja i malim ili nikakvim socijalnim beneficijama (Klajn *n.d*:295-328; Giroux *n.d*:191). Univerziteti su se, zapravo, prilagodili ovom tržišnom trendu, na različite načine. Jedan je bio dizajniranje akademskih programa prema tržištu radnih mesta - dakle, nuđenje brzih (obično dvogodišnjih) kurseva za osposobljavanje za različita zanimanja, tendencija ka kvantifikaciji rezultata postignutih na studijama, i fleksibilnost programa usmerena ka mogućnosti zaposlenja na što većem broju poslova, uz rastuće cene školarine. Drugi se odnosio na još bukvalniju korporatizaciju – podrazumevao je ugovore sa određenim korporacijama koji su im omogućavali da dizajniraju kurseve *prema* potrebama svojih (trenutnih ili budućih) zaposlenih, odnosno, «iznajmljivanje» univerzitetskih kapaciteta - a zauzvrat su univerziteti dobijali finansijsku i tehničku pomoć od ovih korporacija, što im je često omogućavalo da prebrode krizne trenutke i zadrže deo osoblja (*ibid*:184).

U kom pravcu ide kritika neoliberalizma u obrazovanju u SAD? Žiru ističe da je ključni problem sa marketizacijom, korporatizacijom i komodifikacijom obrazovanja upravo taj što obrazovne programe i kurikulume usmeravaju isključivo ka zahtevima tržišta, odnosno nude studentima samo «tehničku» opremu za borbu u neoliberalnoj areni. Obrazovanje za kritički dijalog i demokratiju, koje on smatra osnovnim za održanje građanskog društva, potpuno je zanemareno. Drugim rečima, veliki deo humanističkog obrazovanja biva ocenjen kao «nepopularan» i «nekoristan»:

Programi i kursevi koji se koncentrišu na oblasti kao što su kritička teorija, književnost, feminizam, etika, očuvanje okoline, postkolonijalizam, filozofija i sociologija podrazumevaju određeni

intelektualni kosmopolitizam ili brigu za socijalna pitanja, koji će biti ili eliminisani ili tehnikalizovani, zato što će njihova uloga na tržištu biti ocenjena kao ukrasna.

(*ibid*:192).

Žiru vidi obrazovanje kao neodvojiv deo demokratskog društva. U ovome, on se oslanja na prilično dugu tradiciju, od Horasa Mana, preko Džona Djujija, do Rajta Milsa. Naročito je značajan uticaj Paola Freirea: Žiru, kako sam tvrdi, pripada tradiciji *kritičkih pedagoga*. Zasnivajući kritičku pedagogiju, Freire je podrazumevao aktivnost mnogo širu od one na koju se obično odnosi termin «pedagogija» (1996, 1967). Sam se bavio obrazovanjem odraslih, sa ciljem da im pomogne u procesu «osveščivanja» i borbe za sopstvena prava; u ovom smislu, kritička pedagogija podrazumeva stalno preispitivanje uslova i okolnosti sopstvene egzistencije u svetu, i aktivan rad na tome da se ona poboljša. Ovaj projekat, kao vrsta reflektivnog, podrazumeva kolektivnu svest i akciju koja je definisana u javnoj areni:

Borba za demokratiju jednako je politički i obrazovni zadatak. Osnovno za razvoj žive demokratske kulture je prepoznavanje da obrazovanje mora biti tretirano kao javno dobro – ključno mesto na kom studenti dobijaju javni glas i upoznaju moć koju imaju kao individualni i socijalni akteri. (...) Svođenje visokog obrazovanja na služavku korporacijske kulture radi na štetu ključnog socijalnog imperativa edukovanja građana koji mogu da razvijaju i održavaju inkluzivne, demokratske javne sfere. (...) Za mnoge edukatore, visoko obrazovanje predstavlja ključno mesto za održavanje tenzije između tržišnih i onih vrednosti karakterističnih za građansko društvo koje ne mogu biti izmerene u usko komercijalnom smislu, ali su krucijalne za održanje demokratije.

(Žiru *n.d*:182, 183).

Žiru tvrdi da «odbrana» javne sfere mora da se odvija na više «frontova»:

Strateški posmatrano, revitalizacija javnog dijaloga znači da edukatori treba ozbiljno da shvate značaj odbrane visokog obrazovanja kao institucije građanskog društva čija svrha je da edukuje studente za aktivno i kritičko građanstvo (...). Ali takvi protesti ne smeju biti ograničeni bilo na zaposlene u visokom školstvu, bilo na studente. Nastavnici, roditelji, zakonodavci, studenti, i socijalni aktivisti sa različitih strana treba da se ujedine u odbrani institucija visokog obrazovanja kao nezamenljivih za život nacije, pošto su jedna od retkih preostalih javnih mesta na kojima studenti mogu da se susretnu sa iskustvom i upoznaju moć demokratije.

(*ibid*: 192, 193).

U ovom kontekstu, Žiru ulogu intelektualaca vidi kao neophodan kritički i politički angažman u sferi javnog debatovanja o obrazovanju:

(...) politički je ključno da nastavnici na svim nivoima akademije budu predstavljeni kao javni intelektualci koji obezbeđuju nezamenljivu korist naciji. Takav stav ne treba da se zasniva na profesionalizmu već na građanskoj dužnosti ovih intelektualaca (...). Angažovani intelektualci kao Noam Čomski, Edvard Said i Pjer Burdije zalažu se za posvećeniju ulogu intelektualaca. Oni predlažu da intelektualci treba da se uključe u stalne oblike konstantne kritike svih vrsta zloupotrebe moći i autoriteta, da uđu u trajnu i živu raspravu sa spoljnim svetom, kao deo šireg projekta pomoći da se stvore društveni uslovi za kolektivnu proizvodnju realističnih utopija. (...) Verujem da intelektualci na našim univerzitetima treba da predstavljaju savest društva, ne samo zato što oblikuju uslove pod kojima buduće generacije uče o sebi i svojim odnosima sa drugima i spoljnim svetom, već i zbog toga što se bave pedagoškim praksama koje su po svojoj prirodi moralne i političke, a ne samo tehničke.

(*ibid*:194).

U kritičkoj pedagogiji, Žiruov projekat spada u liberalnije. Naime, mada intenzivno kritikuje korporatizaciju visokog obrazovanja, Žiru zadržava veru u demokratiju kao ultimativno dobro. Još preciznije, mada se u velikom delu karijere bavio kritikom različitih aspekata američke popularne kulture (v. Giroux 1994), Žiru se i dalje fokusira na nacionalni, odnosno američki kontekst. Ideja o univerzitetkim

radnicima i intelektualcima kao onima koji služe kao kreatori i facilitatori kritičkog dijaloga u javnoj sferi inkluzivnoj i za one koji su obično «nevidljivi», sa ciljem, i, što je još bitnije, *mogućnošću* da utiču na obrazovnu i opštu politiku, kompatibilna je sa američkom javnom tradicijom pozivanja na demokratiju i građansku participaciju kao ultimativna dobra, ali je diskutabilno koliko bi mogla da bude funkcionalna u društvima sa drugačijom istorijom odnosa prema demokratiji.

Piter Meklaren nudi malo radikalniju opciju. Takođe se oslanjajući na kritičku pedagogiju Paola Freirea, Meklaren zagovara projekat koji podrazumeva makar minimalnu intervenciju u društveno-ekonomske odnose koji oblikuju sferu obrazovanja. Ovo naziva «kritičkim utopizmom». Preciznije rečeno, Meklaren predlaže transformaciju škola u «otvorena mesta zaštićena od disciplinarnih režima tržišne regulacije» (Fischman & McLaren *n.d.*:168). Ovo bi podrazumevalo veću uključenost kolektiva, odnosno lokalnih zajednica, u finansiranje lokalnih obrazovnih projekata, sa ciljem razvijanja ideje o participatornoj demokratiji. Meklaren i Fišman navode primer škole (*Escola Cidadã*) u Brazilu u kojoj je ovo postignuto zahvaljujući istovremeno dobroj volji administracije države Rio Grande do Sul i širokoj podršci lokalne zajednice. U ovom smislu, Meklaren zagovara Freireov poziv na «promenu opresivnih aspekata svakodnevnog života u školama i društvu angažujući se u zajedničkoj borbi za 'sada i ovde', umesto čekanja da se steknu idealne objektivne okolnosti, ili da se utopijska svest na magičan način pojavi među potlačenima» (*ibid.*: 170).

Meklaren je, pored toga što je bio Freireov učenik, bio i veliki poštovalac Če Gevare (v. McLaren 2001) i uopšte različitih oblika borbe protiv američkog imperijalizma i dominacije, čemu se delimično može pripisati utopistički i revolucionarni rečnik koji koristi. Za razliku od Žiruove i britanske, Meklarenova varijanta kritike neoliberalizma ne podrazumeva samo borbu za prevlast u domenu *diskurzivnog* polja u kom se stvara obrazovanje; on smatra da je neophodno raditi na ekonomskim i socijalnim reformama egzistencijalnih preduslova obrazovanja, makar na lokalnom nivou. Naravno, ostaje veliko pitanje da li je ovakva «subverzija» ostvariva u sistemima koji su manje naklonjeni nezavisnim inicijativama od brazilskog u vreme Freireove inicijative, i na nekom opštijem nivou. Meklaren, zapravo, ne zagovara (barem ne otvoreno) revoluciju, ali deluje kao da je ona neophodan preduslov za ostvarenje njegovog projekta na globalnom planu. U ovom smislu, Meklarenova kritička pedagogija ima najviše dodirnih tačaka sa marksizmom utopijskog tipa.

Ovo je upravo jedna od stvari koje kritikuje još jedan značajan savremeni teoretičar u oblasti obrazovanja, Majkl Epl. On zamera kritičkoj pedagogiji da je, s jedne strane, suviše čsto propuštala da uoči upravo socijalne, ekonomske, klasne i rodne determinante obrazovanja kao fenomena, a s druge, da suviše retko nudi konkretne alternative, te da stoga

(...) ponekad postaje oblik nečega što bi bilo najbolje nazvati *romantičnom retorikom mogućnosti*, u kojoj jezik mogućeg zamenjuje doslednu taktičku analizu konkretnih odnosa moći, i toga šta je neophodno da se oni promene.

(Apple 2004:14).

Ovo je upravo zadatak koji se Epl opredeljuje da reši. Pozivajući se na niz primera, koji uključuje, pored Amerike, i savremene obrazovne politike u Engleskoj, Australiji, Novom Zelandu i skandinavskim zemljama, Epl tvrdi da pored neoliberalizma, postoji još jedna značajna ideologija koja formira obrazovni diskurzivni prostor danas, a to je neokonzervativizam.

Neokonzervativizam ne predstavlja, kao što bi se moglo pomisliti, suprotnost neoliberalizmu. U obrazovnoj politici, neokonzervativizam karakteriše jaka potreba za državnim kontrolom i centralizacijom obrazovnih programa, obično izražena u projektima zajedničkih kurikuluma, nacionalnih standarda, i državnog testiranja odnosno rangiranja učenika. Retorika koja stoji ispod neokonzervativnih projekata jeste želja za afirmacijom tradicije, patrijarhalnih vrednosti, i povratkom u doba kada je škola bila «ozbiljna stvar», što može delovati kao kritika *custom-made* kurikuluma u neoliberalnim reformama. Međutim, kao što smo već imali prilike da vidimo, državna kontrola možda jeste isključena, ili barem nepoželjna, u klasičnom liberalizmu, ali to nije slučaj u neoliberalizmu. Neokonzervativna želja za povratkom u «zlatno doba Univerziteta», međutim, podrazumeva univerzitet koji je *pod* državnim kontrolom, a ne onaj koji je



jedna od osnovnih – autonomnih – institucija u državi. Stoga, jedina razlika koja odvaja neoliberalizam od neokonzervativizma jeste što prvi insistira na tržišnom principu, a drugi na strogim i univerzalizovanim standardima, a sve u cilju dostizanja «boljeg» školstva. Zapravo, «neoliberalne vizije kvazi-tržišta obično su praćene neokonzervativnim pritiskom da se reguliše sadržaj i aktivnost kroz stvari kao što su nacionalni kurikulumi, nacionalni standardi, i nacionalni sistemi procene» (*ibid:23*). U svakom slučaju, oba predstavljaju značajne tendencije u **desničarskim** strujama u obrazovnoj politici, koje Epl detaljnije opisuje:

Ovaj blok moći kombinuje mnogobrojne frakcije kapitala posvećene neo-liberalnim tržišnim rešenjima za probleme u obrazovanju, neo-konzervativne intelektualce koji žude za «povratkom» višim standardima i «zajedničkom kulturom», autoritarne populističke religiozne konzervativce koji su duboko zabrinuti zbog sekularnosti i pitanja očuvanja sopstvenih tradicija, i određene delove profesionalno orijentisane nove srednje klase, posvećene ideologiji i tehnikama uračunljivosti, merenja, i «menadžmenta».

(*ibid:17*).

Epl se zatim, slično Meklarenu, poziva na Burdijeov koncept kulturnog kapitala da bi pokazao kako i «reformisano» školstvo zapravo doprinosi reprodukciji klasne i socijalne nejednakosti, privilegujući srednju klasu (*ibid:23-29*). Međutim, ključna tačka jeste upravo vraćanje na pitanje primene ove kritike – on podvlači:

Kritička pedagogija ne može i neće se pojaviti u vakuumu. Osim ako se ne suočimo iskreno sa ovakvim desničarskim transformacijama i ne razmislimo o njima taktički, imaćemo malo uticaja bilo na stvaranje kontra-hegemoničnog zdravog razuma bilo na izgradnju kontra-hegemoničnih saveza. (...) Zbog svega ovog, barem deo našeg zadatka može biti politički i konceptualno složen, ali se da jednostavno formulisati. Na duže staze, treba da razvijemo politički projekat koji je i lokalni i generalni, sistematski ali bez evrocentičnih, patrijarhalnih pretenzija na suštinske i univerzalne istine o ljudskim subjektima. (S druge strane) moramo razviti i raširiti održive, artikulisane, i u potpunosti razrađene alternativne kritičke i razvojne politike u kurikulumima, nastavi i evaluaciji. Ali ovo takođe mora biti urađeno sa stalnom svešću o promenljivoj prirodi društvenog polja moći i važnosti taktičkog i strateškog mišljenja.

(*ibid:40-41*).

Majkl Epl je, dakle, prvi koji razmatra **sistematske alternative** savremenim neoliberalnim (i/ili neokonzervativnim) politikama obrazovanja, na nivou generalnijem od primera. Međutim, čak i njegova kritika zapravo samo otvara teren za debatu.

Značajno manje radikalno rešenje od kritičko-pedagoškog dolazi od verovatno najpoznatijeg kritičara američke kulture u filozofiji, Ričarda Rortija. On predlaže podelu obrazovanja na «niže» i «više»; osnovni cilj «nižeg» trebalo bi da bude socijalizacija, dok bi «osvešćivanje» u freireovskom rečniku, ili obrazovanje za kritičko mišljenje, trebalo da dođe tek na nivou «višeg» obrazovanja. Rorti ovde tvrdi da se trudi da razreši tenziju koja postoji na političkom nivou između desnice i leve, koja se u obrazovanju ogleda kao tenzija između *istine* i *slobode*, kao ultimativnih kriterijuma (ili ciljeva) obrazovanja. U praktičnom smislu, on ne samo da podvlači funkcionalnu, tehničku i administrativnu razliku između osnovnog i srednjeg, s jedne, i visokog obrazovanja s druge strane, već i tvrdi da njihova *priroda* treba da bude suštinski različita.

Ovakvo rešenje u koherenciji je sa Rortijevom drugom dihotomijom, podelom na privatno i javno. Pokušavajući da razreši problem odgovornosti intelektualaca u postmodernom svetu lišenom stabilnih repera, Rorti je ponudio pragmatizam kao metakriterijum, i ishodeću viziju uloge intelektualca kao odgovornih facilitatora socijalnog dijaloga, barem na javnom nivou, uz dopuštanje mogućnosti da na privatnom praktikuju različite filozofije koje mogu biti i isključive sa njihovom javnom ulogom. Može delovati kao da Rorti suviše olako prelazi preko mogućnosti filozofa da doprinesu oblasti obrazovanja, međutim, on je zapravo među retkim intelektualcima koji ekspliciraju problem (ili nemogućnost) uticaja socijalne filozofije i teorije na konkretne politike:

Koje god prakse ili političke odluke budu menjane to će se dešavati u sukobima moći iza kulisa Nacionalne asocijacije za obrazovanje, Američke federacije nastavnika, i državnih odbora za obrazovanje, pre nego u sukobima različitih filozofskih teorija.

(Rorty 1990:41).

U kontinentalnoj Evropi, kritike neoliberalnih obrazovnih politika najčešće su usmerene na Bolonjski proces, odnosno «ujedinjavanje» evropskog obrazovnog prostora. Razmatraju se različite implikacije povećanja studentske mobilnosti na tržište radne snage i ekonomiju, kako zemalja članica Evropske unije, tako i onih koje to nisu. Sistematskija istraživanja ove vrste tek se razvijaju, i sigurno je da će ostati u srži antropologije obrazovanja dok proces izgradnje zajedničkog univerzitetskog prostora u Evropi bude trajao (v. Mills 2004:22-23).

Imali smo priliku da vidimo da se jedan značajan deo savremenih polemika o obrazovanju zasniva na kritici neoliberalizma, odnosno rastuće marketizacije, komodifikacije i korporatizacije, naročito visokog školstva. Autori koji ovaj trend kritikuju vide ulogu intelektualaca kao «čuvara vatre», «svesti društva», odnosno onih čiji je zadatak da se aktivno bore za očuvanje obrazovnog prostora kao mesta refleksije i debate, na kom se izgrađuje kritička svest. Interesantno je da su ovakve kritike u biti pomalo «revivalističke», odnosno da uključuju izvestan stupanj nostalgije prema univerzitetu zamišljenom kao moderni (i inkluzivniji) ekvivalent Platonove Akademije. Naravno, vera u intelektualce kao savest društva, jednako je relevantan i popularan element kako u konstrukciji profesionalnih identiteta, opravdavanju zahteva za finansiranje, tako i u iniciranju političkih promena (setimo se 1968, ili, uostalom, retorike malo savremenijih studentskih protesta). Na ovoj ideji se zasniva i autonomija univerziteta i (zamišljena ili stvarna) tenzija između državne, političke ili ekonomske kontrole i slobode naučnog i predavačkog rada. Međutim, ostaje veliko pitanje da li će zapravo sam proces koji savremeni intelektualci kritikuju, odnosno komodifikacija obrazovanja, na kraju (ili u nekoj tački) prevladati ili zameniti veru u obrazovanje kao garant demokratskog društva? Jedna od mogućih vizija budućnosti izgleda upravo kao ostvarenje Liotarovih predviđanja, u kojoj je, kao krajnja implikacija podređivanja obrazovnih praksi principu efikasnosti, moguća i «smrt profesora», odnosno potpuni gubitak kontrole intelektualaca nad obrazovnim procesom. Ono što je sigurno, međutim, jeste da savremene kritike obrazovanja ovaj proces i njegove različite strane stavljaju na prvo mesto. U antropologiji obrazovanja ovo podrazumeva jaku vezu sa političkom i ekonomskom antropologijom, i refleksivnost kao neizbežnog pratioca promene.

## Savremena etnografija obrazovanja

Istovremeno, u antropologiji obrazovanja i dalje je prilično jaka struja koja se koncentriše na raznovrsnost oblika i modusa znanja, saznanja i mišljenja u različitim kulturama. Ovi pristupi usmereni su na specifičnosti procesa socijalizacije u određene kulture i određene društvene uloge, pokazujući kako subjekti usvajaju, i modifikuju, različite modele mišljenja. Istraživanja u okviru ove paradigme, u ne maloj meri, oslanjaju se na strukturalizam i lingvistiku, i nisu «ekskluzivan» domen antropologije obrazovanja, već se preklapaju sa drugim subdisciplinama, kao što su kognitivna i psihološka antropologija, i disciplinama, na prvom mestu pedagogijom, psihologijom i sociologijom. Međutim, mada mogu delovati teorijski neutralno, i često zahvaljujući komplikovanosti metodološkog i terminološkog aparata bivaju svrstana u «tešku» nauku, ova istraživanja su daleko do toga da budu oslobođena od, ili da ignorišu, političke implikacije. Naime, otklon od petrifikovanog pojma «kulture» karakterističnog za antropologiju tokom većeg dela dvadesetog veka, uslovio je posmatranje svih činova i aktivnosti kao procesa «nadmetanja za stvaranje značenja» (Wright 1998).

Ovu problematiku bliže analizira Margaret Ajzenhart, razmatrajući različite pojmove kulture koje praktikuju savremeni antropolozi obrazovanja (Eisenhart 2001). Osvrćući se na «nevolje» sa kulturom u poslednjim decenijama dvadesetog veka, ona primećuje da «ako su antropolozi izvukli ikakvu definitivnu pouku iz postmodernizma, to je da ne mogu više zamisliti postojanje ljudske grupe sa jasno ograničenom i

određenom kulturom, koja je iznutra koherentna i jednoznačna» (*ibid*:17). U tom smislu, postoji nekoliko mogućih «izlaza». Jedan je posmatranje kulture kao «izvora znanja» (*funds of knowledge*), koji se nalaze u mrežama aktivnosti i asocijacija, koje se seku u određenim mestima i vremenima. Škole su jedna takva tačka presecanja; druge su porodica, vršnjačke grupe, popularni mediji i dr. Pojedinci se kreću unutar i između ovih tačaka presecanja, i strateški koriste izvore znanja u njima. Drugi se tiče posmatranja kulture kao javnih simbola – ali ne samo javnih simbola proučavane grupe, već i zajednice odraslih i zajednice antropologa, odnosno simbola koje potonji koriste da bi referirali na proučavanu grupu (*ibid*:21). Zapravo, ovde se radi o operacionalizovanoj definiciji Sjuzan Rajt (1998), ili proširenoj definiciji Kliforda Gerca, koji je kulturu posmatrao kao «mrežu značenja» (1998). Kultura je zaista percipirana kao stalni proces u kom svi uključeni osmišljavaju svet u kom žive – njegove različite elemente, na različite načine. Nema fiksiranih, većitih i nepromenljivih značenja – iz ovog razloga ni kulture nisu jasno omeđene, koherentne i definisane celine. Iz ove neizbežne nedefinisanosti «predmeta» sledi još nekoliko dilema. Jedna se odnosi na metode pisanja etnografija u savremenom, «izmenjenom» svetu. Ajzenhartova ovde kaže da antropolozi obrazovanja usvajaju različite strategije: postoji tendencija ka onome što Markus i Fišer (1999) nazivaju *multi-sited ethnography*, odnosno, terenskim istraživanjem na više povezanih lokaliteta; zatim, savremene etnografije obrazovanja neizbežno u obzir uzimaju (često koncentrično poimani) kontekst – drugim rečima, obrazovne prakse u određenim zajednicama posmatraju se u okviru širih – globalnih - društvenih, ekonomskih i kulturnih faktora koji na njih utiču. Zatim, jak akcenat stavlja se na analizu ličnih narativa, odnosno načina na koje pojedinci konceptualizuju i zamišljaju ključne termine u kontekstu obrazovanja; na drugoj strani, fokus na pojedince, odnosno «ključne informante», zapostavlja se u korist usmeravanja pažnje na translokalne komunikacijske fenomene, kao što su medijski sadržaji, popularna kultura, internet i dr, koji često predstavljaju u životima proučavanih identitetski činilac jednako, ako ne i više važan, od «tradicionalnih» okvira kao što su porodica, vršnjačke grupe i aktivnosti. Naravno, refleksivnost, odnosno «hermeneutički krug» u kom antropolozi bivaju svesni da bar delimično konstruišu svoje proučavane, ostaje neizbežna činjenica na nivou metodološkog *caveat*-a, ali većinu savremenih antropologa obrazovanja to ne sprečava da se bave etnografijom. Kako Ajzenhartova zaključuje:

Sigurno, posmatranje sa učestvovanjem i etnografski intervju ostaju u metodološkoj srži svih opisanih studija. Neposredno uključivanje u aktivnosti proučavanih i dalje deluje kao najbolji metod koji imamo da bismo nešto saznali o značenju stvari za ljude koje pokušavamo da razumemo. Samo kroz pažljivo posmatranje šta ljudi rade i govore, praćenje njihovog primera, i polako postajanje delom njihovih grupa, aktivnosti, razgovora, i odnosa, možemo da se nadamo da ćemo uhvatiti stvari koje su za njih od značaja. Konvencionalna etnografija, tako izgleda, još uvek je dobar metodološki izbor u mnogim situacijama.

(Eisenhart, *n.d*:23).

Ono što se dešava, zapravo, mali je paradoks. Etnografija, toliko problematizovana u okviru same discipline koja ju je razvila, antropologije, izgleda da je prepoznata u savremenim interdisciplinarnim istraživanjima obrazovanja – zajedno sa drugim kvalitativnim pristupima – kao istraživački metod *par excellence*! Naravno, ovo podrazumeva malo «razblaženu» - ili, s druge strane, «čvršću» verziju etnografije. Haui i Mozes navode da istraživanja obrazovanja treba da se usmere na «razumevanje kako, različiti učesnici, sa mnogobrojnim i različitim perspektivama, mogu da učestvuju u pregovaranju o moralno-političkim ciljevima istraživačkih projekata» (Howe and Moses 1999, cit. u Eisenhart *n.d*:24). Sledi da, izgleda, etnografija mora da se vrati na «realistički» imidž (v. Milenković 2006), da bi mogla da polaže pravo na status «prve metodologije» (Eisenhart *n.d*:18) u istraživanjima obrazovanja (odnosno, da se ovo već dogodilo ili se događa). Ovaj problem vrlo je usko povezan sa autoritetom, odnosno praktičnim implikacijama, antropologije obrazovanja.

Naime, savremena proliferacija antropoloških tehnika i metoda u interdisciplinarnoj oblasti istraživanja obrazovanja dovodi do čudne dileme. Istorijski, antropologija obrazovanja je uvek uključivala, u većoj ili manjoj meri, preporuke, kritike ili evaluaciju konkretnih obrazovnih praksi. «Veza» između antropološke analize obrazovanja i agende za primenu dobijenih rezultata uglavnom je bila jednolinijska, jednosmerna,

i – zašto da ne – jednostavna. Pojedinačne kulturno-istorijske klime ili politički projekti nudili su, ili obezbeđivali, odgovarajući okvir za agendu primene. Međutim, na kraju XX i početku XXI veka stvari više ne izgledaju tako jednostavno. Ili, kako Ajzenhartova navodi:

Etnografi obrazovanja obično su želeli da urade nešto više sa svojim znanjem od toga da «misle o tome». Istorijski, obrazovne etnografije su imale praktični i politički značaj. (...) Intervencije (u obrazovnu politiku) bazirane na našim istraživanjima opravdavali smo kao doprinos liberalnom projektu jednakih mogućnosti u obrazovanju, koji većina nas nije dovela u pitanje. Postmodernisti (...) nas teraju da dovedemo u pitanje ovakve prihvaćene istine, ili barem razmotrimo koje druge mogućnosti su poželjne.

(*ibid*: 20).

U prvim decenijama XXI veka, slika antropologije obrazovanja deluje prilično komplikovano. Naime, opstala je ideja o jakoj povezanosti teorije i prakse, odnosno antropologije *o* i *u* obrazovanju. Međutim, načini na koje se ovo povezivanje može odvijati postaju sve višestrukiji i kompleksniji. Kako je i Ajzenhartova navela, jedinstveni politički okviri koji su definisali odnos istraživanja i primene prestali su da postoje, ili su dovedeni u pitanje. Etnografija obrazovanja, na kojoj bi trebalo da se zasnivaju kritički projekti u antropologiji obrazovanja, problematizovana je ne samo u okviru same discipline, već i u okviru njenih interdisciplinarnih operacionalizacija. S jedne strane, suočeni smo sa mogućom neophodnošću «uprošćavanja» ili pojednostavljivanja etnografije u cilju nalaženja «empirijski demonstrabilnih istina» (D'Andrade 1995; Naumović 1999) na kojima bi se mogli zasnivati projekti primene istraživačkih rezultata. S druge strane, prihvatanje krajnjih implikacija «postmodernog zaokreta» u pisanju etnografije može dovesti do strateškog «čorsokaka» u kom je svaka operacionalizacija nemoguća. Konkretni istraživački izbori, naravno, kreću se između ove dve krajnosti. Međutim, ovde proces bavljenja antropologijom obrazovanja tek počinje.

Kako savremeni kritičari pokazuju, obrazovanje je danas (moguće, više nego ikada) višestruk i kompleksan proces, u kome se često prepliću suprotstavljeni politički projekti i agende. Antropologija obrazovanja u ovom kontekstu ne funkcioniše samo kao subspecijalizacija političke (ili ekonomske) antropologije, već ima ključnu ulogu u metodološkim i političkim izborima koji se tiču statusa i budućnosti same discipline. Refleksivnost (nezavisno od toga da li je liberalne, marksističke ili kritičko-pedagoške preferencije) tako počinje da deluje ne kao odgovor, već kao *polazište*. Posle poststrukturalnih i postmodernih kritika u obrazovanju postaje jasno da ne može da postoji jedan politički narativ kao odgovor na pitanje o ulozi, zadatku, odgovornosti ili primeni bilo koje discipline u savremenom životu. Možemo reći da antropologija obrazovanja, na početku XXI veka, postaje i sama «mesto» (naravno, ne locirano u fizičkom prostoru) u kom se presecaju narativi različitih nivoa i razmatraju istovremeno odgovori i pitanja. Ovo je, možda, ne čini «subdisciplinom» u smislu definisanih granica, metodologija i agendi, ali je zato čini kontinuirano značajnim istraživačkim poduhvatom.

Zaključak: značaj savremenih  
kritika obrazovanja za Srbiju

Pretpostavljam da je iz prethodno rečenog već u mnogome jasno kakve sve implikacije savremene (ne samo antropološke) problematizacije obrazovanja imaju za metodologiju i politiku etnologije i antropologije u Srbiji. U ovom delu ću ih, zato, samo sumarno navesti, i osvrnuti se na mogućnosti i značaj konceptualizacije odnosa antropologije i obrazovanja.

Kada je etnografija obrazovanja u pitanju, njegovi formalni kao i neformalni aspekti pružaju uvek nove i zanimljive mogućnosti za istraživanje. Međutim, kao što sam u više navrata podvukla u ovom radu, antropologija obrazovanja ne iscrpljuje se u pisanju *o* obrazovanju. U onom drugom delu, koji nazivam antropologija *u* obrazovanju (Baćević 2005), leže najvažniji istraživački, metodološki i politički izazovi.

U ovom kontekstu, sintagma «antropologija u obrazovanju» ne odnosi se samo (niti prvenstveno) na ideju o integraciji antropologije u vanuniverzitetske obrazovne programe. Naprotiv, ključni aspekt jeste osvešćivanje uloge antropologije u obrazovanju u najširem mogućem smislu – dakle, pozicije u odnosu na ostale naučne i akademske disciplinarnе zajednice, kompatibilnosti (ili inkompatibilnosti) programskih sadržaja, i nadasve projekcije razvoja u okviru obrazovnog sistema, ne samo nacionalnog, već i globalnog.

U ovoj tački kritike pomenute u drugom i trećem delu postaju naročito korisne. Mada postoje nezanemarljive razlike u strukturama obrazovnih sistema između Srbije i kako Velike Britanije tako i Amerike, globalizacija je proces koji ni u najmanjoj meri ne zaobilazi obrazovanje, a neoliberalne tendencije sada su već dominantne u većini država Evrope. Cilj same Bolonjske deklaracije i ishodećih dokumenata jeste ujednačavanje sistema visokog obrazovanja u Evropi, i stvaranje tzv. evropskog univerzitetskog prostora (*European Higher Education Area*). Mada ovaj proces ima stranu koja se odnosi na usklađivanje trajanja i kompatibilnost sadržaja visokog obrazovanja, on sadrži i dve prilično eksplicirane neoliberalne tendencije. Jedna je podsticanje mobilnosti studenata i (pretpostavljena) posledična dodatna liberalizacija tržišta radne snage. Međutim, već postoje ozbiljne indikacije da će, umesto mešanja i jačanja recipročne razmene studenata i stručnjaka u evropskim zemljama, ovaj proces samo doprineti održavanju odnosa snaga na evropskom tržištu - drugim rečima, da će najtalentovaniji studenti i najbolji stručnjaci i dalje «gravitirati» ka i ostajati u zemljama sa najvišim tehnološkim i ekonomskim standardom, koje «tradicionalno» garantuju i najbolje obrazovanje (v. npr. Chevaillier 2002).

Druga neoliberalna tendencija, koja već postaje «trn u oku» nekih pripadnika akademskih zajednica, ogleda se u insistiranju na kvantifikaciji kvaliteta i sadržaja obrazovanja, koji su često kontrolisani od strane države – odnosno onome što antropolozi u Britaniji nazivaju *audit culture*. Mada su neke strane standardizacije obrazovnog procesa i kontrole nad njegovim izvođenjem neosporno u funkciji poboljšanja kvaliteta obrazovanja, akademske zajednice u kontinentalnoj Evropi nisu ni izdaleka imune na negativne strane njegove tehnokratizacije.

Šta antropologija može da uradi? Kao što sam već navela, refleksivnost, na koju se može svesti većina savremenih kritika obrazovanja, u ovom kontekstu treba da deluje ne kao odgovor, već kao polazna tačka. Dakle, nezavisno od pojedinačnih istraživačkih strategija koje kao okvir ili predmet imaju neki aspekt obrazovnog procesa, neophodno je da antropološka disciplinarna zajednica osvesti svoju poziciju u njemu. Ignorisanje utemeljenosti svake nauke – pa i etnologije i antropologije – u obrazovanju deluje kao ne samo metodološki neodgovorno, već i politički nepraktično u trenutku u kom akademske zajednice u celoj Evropi prolaze nizove intenzivnih promena, čije posledice sigurno neće biti kratkog veka.

«Osvešćivanje» antropološke pozicije u obrazovanju može da ima mnogo oblika. Jedna moguća strategija podrazumeva dizajniranje obrazovnih (i istraživačkih) programa u skladu sa logikom tržišta, odnosno na način koji će ih učiniti konkurentnim u sve oštrijem nadmetanju za privlačenje studenata – drugim rečima, da se okrene «tržnici». U ovom slučaju, antropološka analiza obrazovne arene, aktera koji se na njoj nalaze i strategija koje primenjuju bila bi neophodan pratilac ovog procesa. Ovakva strategija nalikovala bi strategijama otpora britanskih kritičara *audit culture*, koji se zalažu za «prisvajanje» konceptata koji definišu savremeno obrazovanje; u krajnjoj instanci, moglo bi se reći da je cilj ovakve kritike preuzimanje kontrole nad procesom marketizacije, ne suprotstavljanje istom.

Druga moguća strategija podrazumeva zauzimanje mnogo kritičkije pozicije, slične Meklarenovoj i Eplovoy u Americi. U ovom slučaju, cilj antropologije bio bi da kritikuje sam proces komodifikacije obrazovanja, i analizira politike svih koji u njemu učestvuju. Na ovaj način, antropologija bi mogla da doprinese podizanju nivoa javne svesti, i uključivanju većeg broja ljudi u kritički dijalog neophodan za funkcionisanje demokratije (Giroux 2005) – odnosno, prema distinkciji u naslovu, da se pozicionira na «trg» (u antičkom smislu). Međutim, diskutabilno je koliko bi ova strategija mogla da bude uspešna – ili, uopšte, održiva – u kulturi sa jakom državnom kontrolom i zanemarljivom tradicijom javne, participativne demokratije, kao što je srpska.

Naravno, mogućnosti antropoloških intervencija u proces transformacije obrazovanja ne iscrpljuju se u ovome. Međutim, deluje kao da zauzimanje refleksivne pozicije mora da bude prvi korak. Da li će naknadni imati oblik «pragmatičke rehabilitacije etnografskog realizma», pokušaja ponovnog «osvajanja» statusa nacionalne nauke (Milenković 2003), projekta uvođenja etnologije i antropologije u osnovno i/ili srednje

obrazovanje, ili nečeg četvrtog, pitanja su koja u ovom kontekstu zauzimaju tek drugorazredni značaj. Pod ovim podrazumevam da će svi naknadni izbori ovog tipa zavisiti od dogovorene strategije u disciplinarnoj zajednici – ukoliko bude postojala bilo kakva «zajednička» strategija. Za sada, ključna stvar leži u činjenici da je neophodno da antropologija u Srbiji zauzme kritičko-refleksivni stav prema obrazovnom sistemu i svojoj poziciji u njemu, u skladu sa sličnim tendencijama u svetu, a u sklopu intenzivnih promena koje potresaju oblast obrazovanja u poslednjim decenijama.

## Literatura

- Apple, M.W. (2004). Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Politics of Educational Reform. *Educational Policy*, Vol. 18. No.1, 12-44.
- Baćević, J. (2005). Veronauka i(li) evronauka: kritika elemenata reforme obrazovanja 2000-2003, ili: Šta antropologija o obrazovanju može da kaže o antropologiji u obrazovanju. *GEI SANU* LIII, 173-186.
- Bourdieu, P.(1984). *Homo Academicus*. Paris : Minuit.
- et Jean-Claude Passeron. (1970). *La Reproduction: Elements pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- Chevaillier, T. (2003). Higher Education and its Clients: Institutional Responses to Changes in Demand and in Environment. *Higher Education* 33: 303–308.
- Delanty, G. (2003). Ideologies of the Knowledge Society and the Cultural Contradictions of Higher Education. *Policy Futures in Education*, Vol. 1, No. 1, 71-82.
- D'Andrade, R.G. (1995). Moral Models in Anthropology. *Current Anthropology*, Vol. 36, No 3, 399-408.
- Eisenhart, M. (2001). Educational Ethnography Past, Present and Future: Ideas to Think With. *Educational Researcher*, Vol. 30. No. 8, 16–27.
- Fischman, G.E. & Peter McLaren. (2000). Schooling for Democracy: Toward a Critical Utopianism. *Contemporary Sociology*, Vol. 29 No. 1 (168-179).
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the Oppressed* (2<sup>nd</sup> Ed). London, New York: Penguin Books.
- (1967). Education as the Practice of Freedom. U: *Education for Critical Consciousness* (2005). London, New York: Continuum Books.
- Fuko, M. (1997). *Nadzirati i kažnjavati: nastanak zatvora*. Novi Sad/Sremski Karlovci: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Gerc, K. (1998). Tumačenje kultura. Beograd: XX vek.
- Giroux, H.A. (2005). Globalizing Dissent and Radicalizing Democracy: Politics, Pedagogy and the Responsibility of Critical Intellectuals. U: *Radical Relevance: Toward a Scholarship of the Whole Left* (eds. Laura Gray-Rosendale and Steven Rosendale). New York: SUNY.
- (2003). Selling Out Higher Education. *Policy Futures in Education*, Vol. 1, No. 1, 179-200.
- (1994). *Disturbing pleasures: Learning popular culture*. London: Routledge.
- Herrera, A. i Petar Mandić. (1989). *Obrazovanje za XXI stoljeće*. Sarajevo: Svjetlost.
- Klajn, N. (2003). *Ne logo*. Beograd: Samizdat B92.
- Liotar, Ž-F. (1988). *Postmoderno stanje*. Novi Sad: Svetovi.
- McLaren, P. (2001). Che Guevara, Paulo Freire, and the Politics of Hope: Reclaiming Critical Pedagogy. *Cultural Studies – Critical Methodologies*, Vol. 1 No. 1, 108-131.
- Mid, M. (1978). *Sazrevanje na Samoi*. Beograd: Prosveta
- Milenković, M. (2006). *Teorija etnografije u savremenoj antropologiji (1982-2002)*. [doktorska disertacija]. Beograd: Biblioteka Odeljenja za etnologiju i antropologiju Filozofskog fakulteta.
- (2003). Antropologija kao multikulturalna propedeutika u Srbiji. U: *Tradicionalno i savremeno u kulturi Srba* (ur. D. Radojičić). Beograd: EI SANU
- Mills, D. (2004). The Bologna Process and European Higher Education. *Anthropology Today*, Vol 20, No. 6, 22-23.
- Naumović, S. (1999). Identity Creator in Identity Crisis: Reflections on the Politics of Serbian Ethnology. *Anthropological Journal of European Cultures* 8, 2, 39-128.
- Olssen, M. (1996). In defense of the welfare state and of publicly provided education. *Journal of Education Policy* No. 11, 337-362.
- Power, M. (1997). *The Audit Society: Rituals of Verification*. Oxford: Oxford University Press.
- (1994). *The Audit Explosion*. London: Demos.
- Ritzer, G. (1999). *McDonaldizacija društva*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.

- Rorty, R. (1990). The Dangers of Over-Philosophication: Reply to Arcilla and Nicholson. *Educational Theory* Vol. 40, No. 1, 41-44.
- Selwyn, T. & Chris Shore. (1992). Education, markets and managers: a clash of cultures? *Reflections on Higher Education* 4, 88-95.
- Shore, C & S. Roberts. (1995). Higher education and the panopticon paradigm: quality assurance as 'disciplinary technology'. *Higher Education Quarterly*, Vol. 27 No.3, 8-17.
- & S. Wright. (1999). Audit Culture and Anthropology: Neo-Liberalism in British Higher Education. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, Vol. 5 No. 4, 557-575.
- Strathern, M. (1996). From improvement to enchantment: an anthropological comment on the audit culture. *Cambridge Anthropology*, Vol. 19. No 3, 1-21.
- Usher, R. and Richard Edwards. (1994). *Postmodernism and Education*. London: Routledge
- Wright, S. (1998). The Politicization of Culture. *Anthropology Today*, Vol. 14. No. 1, 7-15.
- Yon, D.A. (2003). Highlights and Overview of the History of Educational Ethnography. U: *Annual Review of Anthropology*, Vol. 32, 411-429.

**Jana Baćević**

### **From Public Place to Market-Place: Anthropology, Critiques of Contemporary Education, and its Meaning in Serbia**

In this text, I summarize and present contemporary voices of critique of education, that come from anthropology and some related disciplines. Contemporary critique of education attempts to demonstrate how educational practice is linked with global political and economic power. The focus in this text has been on these critiques as forms of resistance to neoliberalization and commoditization of education, trends that are now prevalent in America and most European countries. Finally, I discuss the possibilities and dangers of this process for anthropology in Serbia – in the political and methodological sense, as well as offer some possible strategies for dealing with the transformation of contemporary educational sphere.

**Jana Baćević**

### **D'un espace public à un espace du marché: Anthropologie, critique de l'éducation contemporaine et sa signification en Serbie**

Dans ce texte, je fournis un résumé et une présentation générale des voix critiques qui se font entendre au sujet de l'éducation dans le cadre de l'anthropologie et des disciplines apparentées. La critique contemporaine de l'éducation cherche à dévoiler les liens qui unissent les pratiques de l'éducation avec le pouvoir politique et économique à l'échelle mondiale. Le présent travail se focalise sur ces critiques pour les analyser comme des formes de résistance au néolibéralisme et à la commodification de l'éducation, deux tendances aujourd'hui prédominantes sur le continent américain aussi bien que dans la plupart des pays européens. A la fin du texte, je me penche sur les possibilités et les dangers que ce processus comporte pour l'anthropologie serbe au niveau politique et méthodologique. Par ailleurs, je propose plusieurs stratégies envisageables pour faire face à la transformation de l'espace de l'éducation contemporain.