

Lilijana Burcar

ZViS IN NADALJNI ELEMENTI UTRJEVANJA LOGIKE KAPITALA Odcepljena podjetja in vseživljenjsko učenje

POVZETEK

V prispevku analiziramo uvajanje odcepljenih podjetij in vseživljenjskega učenja na univerze, kar predpisuje novi osnutek ZViS, in pokažemo, da gre za dva povezana podsistema. Njun skupni imenovalec je legalizacija komercialnih in eksploatacijskih odnosov na ravni univerze v prid zasebnemu kapitalu, posledica česar je vpeljevanje/poglobljanje razredne segregacije.

Gljučne besede: ZViS, kapitalizem, odcepljena (spin-off) podjetja, vseživljenjsko učenje, razredna segregacija

THE NEW HE LAW PROPOSAL AND UNABATED LOGIC OF CAPITALISM: SPIN-OFF COMPANIES AND LIFELONG LEARNING – ABSTRACT

This article focuses on two other neoliberal elements featured in the new HE reform bill proposal, which include spin-off companies and lifelong learning programs. We argue that these are interrelated phenomena, whose primary aim is to make university meet the interests of private capital with lifelong learning acting as the final harbinger of measures geared towards further class segregation and commercialization of public university and adult education.

Keywords: HE reform bill, spin-off companies, lifelong learning, capitalism, exploitation

UVOD

Predlagani osnutek novega Zakona o visokem šolstvu (ZViS, 2014) poleg uvajanja šolnin prinaša tudi druge oblike prestrukturiranja v prid zasebnega kapitala, kar se najbolj očitno kaže v vpeljevanju tako imenovanih odcepljenih (spin-off) podjetij in programov vseživljenjskega učenja na visokošolske ustanove. V prispevku pokažemo, da gre za dva med seboj povezana podsistema, ki delujeta na ravni utrjevanja in širjenja kapitalistično eksploatacijskih odnosov, pri čemer vseživljenjsko učenje nastopa kot vertikalni končni podaljšek logike kapitala in s tem komercializacije javne univerze. Za vseživljenjsko učenje pokažemo, da je v nasprotju z nekdanjim konceptom in sistemom izobraževanja odraslih neposredno povezano s komercializacijo in individualizacijo znanja za odrasle ter njegovo institucionalno razpršitvijo na med seboj tekmujoče podjetniško naravnane ustanove, vključno z na novo komercializirano in degradirano javno univerzo.

Odcepljena podjetja: »prenos« ali poklanjanje znanja in dela zasebnemu kapitalu

Poleg systemskega siromašenja javnega proračuna v obliki zniževanja davka na kapitalski dobiček in odvajanja že tako zreduciranih sredstev za visoko šolstvo v žepe zasebnih fakultet so javne univerze izpostavljene še dodatnemu sistematičnemu zmanjševanju že pokrčenih sredstev. Univerze so bile zadnje desetletje izpostavljene postopnemu rezanju sredstev v višini okoli dva odstotka na leto, zaradi česar so bile odvzeta javnofinančna sredstva prisiljene nadomeščati s tiho fleksibilizacijo delovne sile, večanjem števila obveznih nadur in števila študentov na učitelja, kar je oteževalo poučevanje v skupinah, in z vpeljavo prvih obstranskih komercialnih programov, med katerimi od vsega začetka izstopa plačljivost povečanega študija ob delu ali pa izvajanje tečajev za neštudente. S tovrstnim ustvarjanjem umetnih kriz na področju financiranja visokega šolstva kapitalistična država javne univerze sili, da poleg komercializacije učnih programov svoja vrata odpirajo tudi drugi vrsti privatizacije in komodifikacije znanja, tj. interesom korporativnega in drugega zasebnega kapitala, kar se kaže v obliki uvajanja tako imenovanih javno-zasebnih partnerstev. Slednje univerze postavlja v podrejen položaj, saj prisilno odpiranje zasebnim donatorjem vodi v krčenje in vsebinsko izvotlitev študijskih programov kot tudi v predrugečenje raziskovalnih programov. Rezultat teh procesov je predvsem krčenje znanstvenega in učnega polja ter globine in daljnosežnosti raziskav, domet katerih je pod pritiski zasebnega kapitala izrazito kratkoročen in komercialen, njihova vsebina pa ostaja kritično neizprašana.

Predlagani ZViS univerze sistematično sili h krpanju proračunskih lukenj tudi s sklepanjem javno-zasebnih partnerstev, pri čemer poudarek namenja ustanavljanju tako imenovanih odcepljenih ali spin-off podjetij. Te cilje osnutek vzpostavlja že na ravni predrugečenja sistema financiranja visokega šolstva. Doslej je veljalo, da je država postopno okleščeni proračun univerzam dostavljala v obliki (lump-sum) celostne vsote, s katero je posamezna univerza prosto razpolagala, tako da jo je delila naprej med fakultetami po lastnem ključu. Novi osnutek zakona pa že v izhodišču določa natančen razrez financiranja, ki ga deli na nove kategorije oziroma stebre, pri čemer le določen delež namenja

pedagoški dejavnosti, ki jo je zato treba še bolj podpreti s šolninami, preostali posebej opredeljeni del proračunske vsote, ki je po novem umeščen v tretji oziroma četrti steber, pa prerazporeja v raziskave, a pod določenimi pogoji. Pridobitev raziskovalnih sredstev iz javnega proračuna je po novem odvisna od višine predhodno pridobljenih zasebnih donacij na trgu: večja ko je zasebna donacija, večja je možnost javnofinančnega financiranja. V osnutku lahko preberemo naslednje:

Če visokošolski zavod prejme v enem finančnem obdobju treh let donacije v skupni višini najmanj 2 promila od skupnih sredstev TS in ES iz preteklega obdobja, se mu iz sredstev DSF doda 25 odstotkov vrednosti prejetih donacij, ki so bile prejete za dolgoročneje cilje zavoda ...

Zgornji del kompleksnega besedila je iz najnovejše različice in nadomešča nazornejšo besedilo, ki je stalo na istem mestu v prvi verziji osnutka. Ker iz njega veje natančna predstava o tem, kaj takšen način financiranja sploh prinaša, ga na tem mestu navajamo v celoti. Gre za 125. člen o dodelitvi sredstev iz tako imenovanega dopolnilnega stebra financiranja (DSF):

Če visokošolski zavod prejme v enem finančnem obdobju treh let donacije v skupni višini najmanj 300.000,00 EUR, se mu iz sredstev DSF doda 25 odstotkov vrednosti prejetih donacij, ki so bile prejete za dolgoročneje cilje zavoda oziroma niso bile dane za raziskave, ki bi se odrazile v neposrednih koristih donatorja.

Zakon pridobivanje glavnine javnofinančnih sredstev iz tega naslova kot tudi višino javnih sredstev, namenjenih raziskovalnim projektom, pogojuje in gradi na višini predhodno pridobljenih zasebnih donacij. Po eni strani, kot kaže praksa na Zahodu, se tako vzpostavi umetno tekmovanje med univerzami in prej ko slej tudi razslojenost med njimi, in sicer na izrecno bogate in na povsem obubožane (Callinicos, 2006). Tak princip financiranja vodi tudi v ustvarjanje dveh vrst akademikov: tistih, kjer je večina učiteljev potisnjena v izvajanje izključno povečanega nabora pedagoških ur brez možnosti raziskovanja, kar siromaši vsebino pedagoških ur, in peščice tistih, ki so večinoma razbremenjeni pedagoških obveznosti zavoljo komercialnih raziskav (Slaughter in Leslie, 1997). V nobenem primeru pa znanje ne kroži, saj projektni profesorji nimajo kontaktnih ur ali pa je ta nabor omejen, pri čemer so tudi zavezani tajnosti, saj izvajajo projekte za zasebne komercialne naročnike (Lynch, 2006).

Javno-zasebna partnerstva, ki jih sicer še vedno izdatno subvencionira država, delujejo v izrecno korist zasebnih podjetij, saj služijo kot obvod za prečrpavanje in prisvajanje že tako okleščenih javnih financ, namenjenih univerzam. Kot kaže praksa na Zahodu, so korporacije s sklepanjem javno-zasebnih partnerstev na javne univerze prenesle ogromne zagonske in infrastrukturne stroške, ki bi jih sicer same imele z ustanavljanjem in vzdrževanjem lastnih razvojnih laboratorijev. Ne gre pozabiti, da zasebnim donacijam in raziskovalnim štipendijam navkljub večino denarja, potrebnega za delovanje univerz in s tem za

izvajanje raziskav, še vedno priteka iz javnega proračuna prek temeljnega stebra in seveda javnoproračunskih subvencij iz tretjega stebra. Zasebna podjetja si s tem ne zagotovijo le prostega dostopa do raziskovalne infrastrukture, ampak tudi do nenehno samodejno obnavljajoče se in poceni ali pa sploh neplačane delovne sile (nove generacije dodiplomskih in podiplomskih študentov, akademskih prekarcev). Podrejanje raziskovalne dejavnosti kratkoročnim komercialnim interesom pa ne pomeni, da se s tem zoži in preusmeri le fokus raziskav. Zasebna podjetja namreč kot sofinancerji pridobijo tudi nadzor in moč nad določanjem raziskovalnih vsebin. To pomeni, da neposredno določajo in izvajajo nadzor ne le nad tem, kaj se bo na univerzah raziskovalo, temveč tudi, v katero smer naj se znanje razvija. To še pomeni, da zasebni akterji v končni fazi neposredno tudi odločajo, kateri znanstveni rezultati komercialno naravnanih raziskav so sprejemljivi in kateri ne, še zlasti, če se ne ujemajo z interesi kapitala. Vsebinska kritika in razvoj sistematičnega temeljnega analitičnega znanja za človeštvo tako nista mogoča. Zgovoren primer tega so denimo raziskovalne univerze, ki jih obvladuje Monsanto.

To pa še ni vse. Ključnega pomena za tovrstno prečrpavanje in prisvajanje javnoproračunskih sredstev v korist zasebnega sektorja je, da novi osnutek od univerz zahteva, da ustanovijo tako imenovana odcepljena podjetja, prek katerih naj bi se izvajal tudi tako imenovani prenos znanja v zasebni sektor:

20. člen (odcepljeno podjetje)

Javna univerza lahko z namenom prenosa znanja v gospodarstvo ustanovi odcepljeno podjetje, ki se ustanovi v obliki gospodarske družbe, pri kateri ustanovitelji ne odgovarjajo za njene obveznosti.

Javna univerza lahko v odcepljeno podjetje vloži le stvarni vložek v obliki *pre-nosa pravic intelektualne lastnine ali licence za uporabo strokovnega znanja in izkušenj (know-how)*.

21. člen (odsvojitve udeležbenih pravic)

Univerza *udeležbe* v odcepljenem podjetju *ne pridobiva z namenom trajne naložbe*, ampak z namenom nadaljnjega razvoja znanja in tehnologije, ki je predmet vložka. Univerza mora zato potem, ko je namen odcepljenega podjetja dosežen, kateri mora biti čim bolj določno naveden v ustanovitvenem aktu, *odsvojiti svoje udeležbene pravice v odcepljenem podjetju*.

Univerza lahko porabi dobiček, ki je izplačan na podlagi udeležbe v (3) odcepljenem podjetju, in kupnino iz prodaje udeležbe v odcepljenem podjetju le za izpolnjevanje obveznosti, ki gredo po zakonu oziroma predpisu univerze ustvarjalcem znanja, ki je predmet stvarnega vložka, preostanek pa se v celoti nameni za raziskovalno dejavnost in dejavnost prenosa znanja.

Kaj to pomeni? Univerza mora celovito razvito znanje slej ko prej prepustiti v lastništvo zasebnih donatorjev, ki so prispevali le delček sredstev. Gre za posebno vrsto prisvajanja

lastniških in intelektualnih pravic nad rezultati raziskav, ki so bile v večini podprte iz javnega in bolj ali manj mezdno zapolnjenega proračuna. Zakon tako od univerz zahteva, da opravijo temeljno raziskovalno delo, ki je za posamezno podjetje sicer predrago; rezultate tega dela, ki je še vedno večinoma podprto iz javnega proračuna, pa patentirajo in prenešajo na zasebnike in ga tako v enem zamahu odsvojijo od davkoplačevalcev, ki so to delo večinoma podprli. Zakon univerzam nalaga, da te rezultate v obliki patentov in licenc dajo na voljo zasebnim partnerjem v zameno za njihovo minimalno finančno odplačilo.¹ Prav na podlagi prisvajanja ekskluzivnih patentnih pravic in podaljševanja njihovega trajanja si zasebna podjetja zagotovijo monopolni položaj na trgu. Iz tega izhaja tudi prenapihnjena cena izdelkov, ki jih navadni smrtniki v kapitalističnem sistemu preplačamo dvakrat: prvič z javnofinančnim vložkom za raziskave, rezultati katerih so nam odsvojeni, in drugič s ponovno nam preprodajo tistega, kar bi moralo biti javno dostopno, saj je bilo financirano bolj ali manj iz javnih sredstev. Pomenljivo je, da ob predaji patenta v roke zasebnemu sektorju univerza minimalnega finančnega vložka, ki ga prejme, ne more nameniti za dvigovanje kakovosti pedagoškega procesa in usposobljenosti učiteljskega kadra, ampak ga mora preusmeriti izključno v ponovna javno-zasebna raziskovanja. Gre torej za zaprt krogotok in s tem le za nadaljnje subvencioniranje zasebnega sektorja.

Na podlagi javno-zasebnih partnerstev, ki jih legitimira in javnim univerzam strukturno vsiljuje novi zakon, je razvidno, da zasebni sektor dobi v rabo javno vzdrževano infrastrukturo, poceni intelektualno delovno silo, prek tako imenovanih tehnoloških transferjev oziroma prilaščenih patentov pa tudi in predvsem končne rezultate sicer večinoma še vedno javnofinančno podprtih raziskav. Zakon že iz tega naslova tako omogoča tipično pozasebljenje dobička in podružbljenje stroškov, dobiček pa je še toliko večji, saj podjetja na svoje donacije uveljavljajo še davčne olajšave (str. 187):

Donator, pravna oseba lahko (pod določenimi pogoji) znižuje davčno osnovo pri obračunu davka od dohodka pravnih oseb za dane donacije v denarju ali naravi, vendar največ v višini do 0,3 (0,5) odstotka obdavčenega prihodka donatorja (zavezanca za DDPO) v davčnem obdobju.

Ker ta zakon javne univerze in znanje, ki se bo pridobivalo v raziskavah, podreja in prepušča v nemilost brutalnim interesom zasebnega kapitala, je poudarek na avtonomiji univerze, ki naj bi jo zakon zagotavljal, zavajajoč. V bistvu pomeni le avtonomijo univerze pri strukturno prisilni izbiri zunanjega zasebnega »partnerja«.

»Vseživljenjsko učenje«: podaljšana roka neoliberalizma

Lizbonska pogodba, del katere je tudi Memorandum o vseživljenjskem učenju, in številni dokumenti Evropske unije na čelu s priporočili Evropske komisije poudarek namenjajo

1 V 6. členu najnovejšega osnutka zakona tako zasledimo definicijo, ki pravi:

»22. odcepljeno podjetje (spin-off) je gospodarska družba, namenjena za prenos znanja ustvarjenega v okviru znanstveno raziskovalnega ter razvojnega dela univerz in njenih članic v gospodarstvo prek izkoriščanja pravic intelektualne lastnine ali strokovnega znanja in izkušenj.«

širjenju tako imenovanega »vseživljenjskega učenja« med odraslimi. To naj bi zajemalo za delo sposobno populacijo že od 16. pa vse do 65. leta starosti.² Smisel uvajanja tako imenovanega vseživljenjskega učenja je preoblikovanje sistema in ciljev izobraževanja odraslih, kjer usvajanje poglobljenega in dolgoročnega znanja odstopa prednost instantsnemu pridobivanju kratkoročnih spretnosti/veščin in hitro zamenljivih kompetenc (Gravani in Zarifis, 2014, str. 2; Borg in Mayo, 2005, str. 215; Hirtt, 2009). Iz javnega prostora tako izginja koncept *izobraževanja odraslih* s poudarkom na pravici do razčlenjeno usvojenega poklicnega ali drugega znanja, potrebnega za delovanje in preživetje v skupnosti; nadomešča ga nikoli končan *proces »učenja«* ali veriženja različnih ozko zastavljenih tehnicističnih spretnosti s poudarkom na zbiranju certifikatov in izkazovanju morebitne zaposljivosti (Appleby in Bathmaker, 2006, str. 713–714; Casey, 2006, str. 350; Olssen, 2006, str. 222). Povedano drugače: iz javnega polja izginja pojem izobraževanja in kvalificiranega poklicnega usposabljanja odraslih, ki temelji na pravici do analitično usvojenega in sistematično poglobljenega znanja – tj. kompleksnega znanja, pridobljenega na podlagi sintez, izpeljav in kontekstualnega dojetja ter reflektiranega razumevanja obravnavane materije, kar v nadaljevanju vodi v izgradnjo samostojnega načina kognitivne obravnave in interpretacije podobnih ali novih problematik (Ronan, 2011, str. 31–35). Ta koncept izobraževanja nadomešča na novo določena oblika s poudarkom na učenju, ki je reducirano na kopičenje posameznih podatkov (ne upošteva pa nujnosti njihovega kontekstualnega razumevanja) in s tem povezano priučevanje sicer hitro zastarelih tehnicističnih spretnosti, kot je na primer uporaba različnih računalniških programov. To na eni strani vodi v ustvarjanje novega tipa »idealnega delavca« (Proudhon v Olssen, 2006, str. 221), natančneje fleksibiliziranega in vedno že podkvalificiranega delavca znotraj kapitalistične ekonomije. Na drugi strani pa v odpiranje vrat komercialnim oblikam izobraževanja za odrasle, kjer je poenostavljena učna snov komodificirana tako, da je fragmentarno razcepljena na med seboj ločene veščine, s tem pa v navidezno pestro zastopane in lažje tržene enote ali komercialne pakete.

Znotraj sistema vseživljenjskega učenja, ki ga podpirajo korporativno-institucionalne politike, je sistematično poglobljeno znanje namerno izpodrinjeno, pojem znanja pa hkrati poploščen in preosmišljen na raven usvajanja hitrih informacij in pridobivanja kratkoročnih spretnosti za potrebe vse bolj fleksibiliziranega trga dela kapitalistične ekonomije, ki temelji predvsem na umetnem širjenju in prekarizaciji storitvenih dejavnosti ter industrijskem podizvajalstvu. Ker le goli (fragmentarno nakopičeni) podatki in tehnicistične spretnosti same po sebi nimajo trajne vrednosti, saj je njihov rok veljavnosti omejen, jih je treba nenehno popravljati, dograjevati in na novo vnašati (Olssen, 2006, str. 222; Ronan, 2011, str. 31). Zato neoliberalna politika ne govori več o *znanju* (s trajnimi končnimi rezultati), temveč kvečjemu le še o permanentnem procesu *učenja*, tj. neprekinjenem dodajanju veščin in informacij, kar naj bi bila poslej individualna skrb in odgovornost vsakega odraslega posameznika. Tako se stroški in minimalna socialna odgovornost, ki so jo z

² Od 2002 (Borg in Mayo, 2005) pa tudi starejšo upokojsko generacijo, ki se tako vrača na trg dela večinoma zaradi prenikskih pokojnin kot nov segment prekariata.

usposabljanjem lastne delovne sile na delovnih mestih doslej imeli zasebni lastniki kapitala, v celoti ali pa vsaj delno prenese na ramena trenutno in bodoče zaposlenih. To pa je tudi ozadenjsko bistvo spodbujanja nove oblike tako imenovanega vseživljenjskega učenja,³ ki ni več usmerjeno v korist posameznika in skupnosti, temveč predvsem zasebnih zaposlovalcev. Ker mora posameznik na novoustvarjenem trgu dopolnilnega ali tako imenovanega vseživljenjskega učenja iz (skromne) mezde poslej v celoti ali vsaj delno financirati lastno informativno ali ozko tehnicistično dousposabljanje ali preusposabljanje, deluje politika vseživljenjskega učenja izključno v korist povečevanja dobičkov zasebnih lastnikov kapitala (Olssen, 2006, str. 225; Borg in Mayo 2004, str. 5; Bansel, 2007, str. 288).

Sklicevanje vladnih politik na vseživljenjsko učenje in uvajanje individualizirane odgovornosti za poklicno usposabljanje je, kot opozarjajo številni kritiki, oblika nadaljnega krčenja minimalnega socialnega varstva (Hirtt, 2009). Politika vseživljenjskega učenja, ki v neoliberalni kapitalistični ekonomiji od delavstva zahteva, da nase prevzame večino stroškov, povezanih z delovnim usposabljanjem in ozko profiliranim napredovanjem za potrebe svojega obstoječega/bodočega delodajalca – kot je na primer dograjevanje in posodabljanje informativno-tehnicističnih kompetenc ali pa popolna poklicna preusmeritev –, je voda na mlin ustvarjanju takšne delovne sile, ki jo je mogoče še lažje odpustiti in hitreje zamenjati (Olssen, 2006, str. 221). V fordističnem kapitalističnem sistemu, denimo, so zasebni lastniki kapitala do neke mere vlagali v tehnično izobrazbo svoje kvalificirane delovne sile, zato jim je bilo v interesu, da so jo z različnimi mezdnimi dodatki in drugimi minimalnimi bonusi čim dlje tudi obdržali v svojih obratih. Lastnikom podjetij, ki ne vlagajo v učenje in napredovanje delavcev, saj te proizvodne stroške v neoliberalni ekonomiji prenašajo na delavce same, pa poslej ni v interesu, da bi jih – dolgoročno gledano, predvsem pa ne za vsako ceno – v podjetju zadržali, še zlasti, če je potrebna njihova nadaljnja prekvalifikacija. Ravno nasprotno. Politika vseživljenjskega učenja s poudarkom na usvajanju veččin, ne pa sistematiziranem znanju, je zato tudi mehanizem, ki služi nadaljnji fleksibilizaciji delovne sile, zajemajoč tako tiste z osnovno ali srednješolsko kot tudi z visokošolsko izobrazbo. Prenašanje stroškov in odgovornosti za nadaljnje učenje pri optimalizaciji proizvodnje izključno na delavce (zunaj delovnega časa) vodi v krčenje standardiziranih pogodb o zaposlitvi, ki temeljijo na kolektivnih dogovorih, in v njihovo nadomeščanje z atipičnimi individualnimi pogodbami (Bansel, 2007, str. 288). Vseživljenjsko učenje je zato, kot poudarja Olssen, »mehanizem kontrole«, predvsem pa predpriprave, ki delavno populacijo navaja na lastno fleksibilizacijo (2006, str. 221, 217). Od delavcev namreč zahteva nenehno prilagodljivost ob ničelnem vložku lastnikov kapitala, s

3 Dokumenti Evropske komisije v skladu z neoliberalnim diskurzom govorijo o individualni odgovornosti posameznika za njegovo karierno pot in za to potrebno znanje, kot da bi bila ta neodvisna od sistema, ki nastavlja in hkrati določa vrste zaposlitve. Pri tem pa individualno odgovornost enačijo s prevzemanjem finančnega tveganja in spremljajočih bremen pri sofinanciranju lastnega tehnicističnega prekvalificiranja ali dokvalificiranja za potrebe delodajalcev. Dokument Evropske komisije iz leta 2000 tako eksplicitno navaja, da mora posameznik vsaj »sofinancirati svoje učenje« (citirano v Olssen, 2006, str. 224) oziroma sodelovati s finančno soudeležbo pri lastni prekvalifikaciji. To je še zlasti veliko razhajanje v primerjavi s sistemom izobraževanja odraslih v socializmu, kjer so podjetja v obliki štipendij ali drugih oblik financiranja v celoti pokrila stroške, povezane z nadaljnjim terciarnim ali poklicnim srednješolskim dousposabljanjem in preusposabljanjem svojih zaposlenih.

tem pa jih privaja tudi na vrsto vcepljenega samogledanja kot nikoli dovolj usposobljene in zato domnevno zlahka odpustljive delovne sile, ki naj bi sama nosila odgovornost za svojo sprti porajajočo se podkvalificiranost, s tem pa tudi za oblike zaposlitvenih pogodb, ki omogočajo njihovo hitrejšo odpuščanje brez odpravnin in drugih vrst varovalk. Zato vseživljenjsko učenje nastopa tudi kot »*strategija*, ki prispeva k rahljanju zakonskih določil glede pogojev dela in zaposlitve, še zlasti, kar zadeva možnosti in pogoje odpuščanja« (Olssen, 2006, str. 221). Kajti prav ta politika, sestavni del katere sta dekollektivizacija in agresivna individualizacija odnosov, na široko odpira vrata krčenju še tistih minimalnih kolektivnih socialnih in delavskih pravic, ki jih je kapitalistična država do zdaj dopuščala.

Ker je smisel vseživljenjskega učenja v prelaganju stroškov, povezanih z dodatnim tehnicističnim usposabljanjem ali prekvalifikacijo na ravni večšin, na ramena zaposlenih v prid povečevanja zasebnih dobičkov njihovih zaposlovalcev (tako imenovano povečevanje konkurenčnosti podjetij), vseživljenjsko učenje v nasprotju z nekdanjim konceptom izobraževanja odraslih ni več prostovoljni proces, ampak imperativ. Od tod tudi težnja lastnikov kapitala in vladnih politik, da nenehno proizvajajo in poglobljajo predstavo o vedno že nezadostni usposobljenosti ali trajnem manku tehnicističnih spretnosti in kompetenc med iskalci zaposlitve kot tudi zaposlenimi, za odpravo česar naj bi poskrbeli delavci sami. Zasebni sektor tako namesto o trajni strukturni krizi kapitalizma, ukinjanju s kolektivno pogodbo vsaj minimalno zaščitene delovnih mest in vse večji fleksibilizaciji, ki vodi v strmo naraščanje števila revnih zaposlenih, govori raje o »krizi večšin in kompetenc« (Borg in Mayo, 2005, str. 213). S tem pozornost taktično preusmerja od pravice do polne zaposlitve in strukturno preoblikovanih ter zdesetkanih oblik zaposlitev, ki jih po novem daje na voljo, k slepilnemu poudarku zgolj na zaposljivosti (Brine, 2006, str. 652). Ta pojem od delavca zahteva, da nase prevzema individualno odgovornost za skrbno pridobivanje in samofinanciranje nikoli končanega kroga dodajanja kompetenčnih podkovanosti v pričakovanju in izkazovanju polne pripravljenosti na morebitno zaposlitev (Brine, 2006, str. 652), ki pa seveda ni zagotovljena. Po tej analogiji naj bi bil delavec tako sam odgovoren ne le za svojo podkvalificiranost, ampak tudi za svojo nezaposlenost, pa čeprav kapital denimo produktivnost večja na račun vsaj dvojnega obremenjevanja zaposlenih, posledica česar je prav zviševanje stopnje brezposelnosti (Plumb, Leverman in McGray, 2007, str. 37). Povečevanje produktivnosti v kapitalizmu namreč vodi v zviševanje norm, povečevanje števila nadur ali pa nalaganje cele vrste dodatnih nalog, ki niso v opisu dela za nespremenjeno izhodiščno plačilo; to pa pomeni dvojno obremenjevanje delavcev, kjer eden opravi delo za dva ali vsaj enega človeka in pol ob minimalnem plačilu za enega samega. Posledica tega ni le podplačilo dvojno obremenjenih, ampak tudi manjša potreba po zaposlovanju novih delavcev, s tem pa avtomatično višja stopnja brezposelnih. Od tod tudi v neoliberalni epohi poudarek na zaposljivosti in ne na zaposlenosti. Sočasno naloženi imperativ vseživljenjskega izobraževanja, smoter katerega je ustvariti bazen potencialnih, ne pa nujno tudi v resnici zaposlenih delavcev, ki sami nase prevzemajo stroške, povezane z usvajanjem večšin za produkcijske potrebe potencialnih zaposlovalcev, ne vodi v avtomatično izboljšavo delavčevega položaja. V večini primerov pomeni stagnacijo in sprejemanje dekvificiranih in podcenjenih prekarne delovnih razmerij (Harris, 2004).

KROGOTOK EKSPLOATACIJSKIH ODNOSOV IN ZViS

Poudarjanje vseživljenjskega učenja, s katerim posamezni delavec na svoja ramena prevzema stroške izobraževanja za potrebe svojega delodajalca, je nadaljevanje iste politike podružbljanja stroškov in pozasebljanja profita, ki se prek javno-zasebnih partnerstev in odcepljenih podjetij vtihotaplja na javno univerzo. Gre za premišljen krogotok, ki deluje v korist zasebnega kapitala na dveh tesno prepletenih ravneh in ki včasih zajema isto skupino ljudi, najprej v vlogi študentov in nato delavcev – s tem ko zasebna podjetja na javni sektor, tj. na visokošolske ustanove in šolajočo se populacijo, prenašajo stroške, povezane z raziskavami, kasneje na diplomirane posameznike kot delavce pa stroške, povezane z njihovim nadaljnjim in neizogibno ozko tehnicističnim dousposabljanjem, da bi si v obeh primerih zagotovila večjo prisvojitve zasebnega dobička. Politika vseživljenjskega učenja je tako neposredno povezana tudi s korporativnim prestrukturiranjem in naraščajočo komercializacijo visokega šolstva.

Politika vseživljenjskega učenja s poudarkom na hitro menjajočih se kompetencah in zgolj površinskih veščinah je predstavljena kot oblika splošnega znanja, samoplačniško pridobivanje in nadgrajevanje tega pa kot izraz podjetniško-menedžerskih sposobnosti in s tem zrelosti vsakega posameznika, kar naj bi mu zagotavljalo prednost na trgu dela. Poudarek zato leži na učenju kot obliki nepretrganega zbiranja najrazličnejših dodatnih kompetenc in spretnosti na individualni in samopodjetniški podlagi, s tem pa na kvantitativnem zbiranju kreditnih točk, certifikatov, diplom in drugih potrdil o zaključenih usposabljanjih (Gouvias, 2012, str. 300). Izkazovanje zaposljivosti je podrejeno kvantitativnemu merjenju in ugotavljanju spretnosti in kompetenc, kar vse bolj postaja domena v strukturni pristojnosti države, ki sočasno odstopa od zagotavljanja splošno dostopnih, kvalitetnih in sistemsko dolgoročnih oblik izobraževanja za odrasle. Slednje nadomešča s tečajji in drugimi sporadičnimi ter kratkotrajnimi oblikami usposabljanja s poudarkom na veščinah, ki jih prelaga v domeno zasebnih profitnih centrov ali pa, včasih, fundacijsko sponzoriranih volonterskih in podplačanih NGO (Harris, 2004; Borg in Mayo, 2004, str. 4). Zato permanentno izobraževanje odraslih, kot poudarja Olssen, nastopa tudi kot orodje v komercializacijskem procesu »fetišizacije certifikatov« (2006, str. 222). Poudarjanje samoplačništva in individualne odgovornosti delavca, kar deluje v korist razbremenjevanja zasebnega kapitala, vodi v nastavljanje predstave o nadaljnji izobrazbi odraslih kot obliki zasebne pridobitniške dejavnosti, o znanju pa kot o kupljivi in komodificirani vrsti dobrine, do katere si mora zagotoviti pristop vsak sam (Lee in Friedrich, 2012, str. 154). Pri tem ne gre toliko za »deinstitucionalizacijo« vseživljenjskega učenja, če si izposodimo izraz pri Tuschingu in Engemannu (v Olssen, 2006, str. 222), ampak za njegovo prestrukturiranje v obliki razpršenosti na različne novoustanovljene in med seboj komercialno povezane institucije. Cilj procesov privatizacije vseživljenjskega in drugih oblik učenja je njihova »interinstitucionalizacija« v korist na novo nastalih profitnih izobraževalnih podjetij, iz česar tudi izhajajo direktiva, predstava in zahteva, da se mora usvajanje znanja širiti na vsa mogoča in še nezamisljiva področja, posameznik pa mora izkazovati prilagodljivost za učenje v vseh mogočih okoljih in pod najrazličnejšimi pogoji, vključno s komercialnimi dejavnostmi

(Olssen, 2006). Fetišizacija in proliferacija certifikatov je tako izkaz neoliberalno koncipiranega posameznika kot individualno »odgovornega učenca«, ki priča o njegovi vse širši in predpisani medinstitucionalni vpetosti v komercialne procese vseživljenjskega učenja. Tem se po novem pridružuje tudi podhranjena javna univerza.

Osnutek novega Zakona o visokem šolstvu vsebuje člen (2014), ki na univerzo prenaša funkcijo ene od konkurenčnih izvajalk komercialnih programov vseživljenjskega učenja v obliki tako imenovanih »študijskih programov za izpopolnjevanje«. Gre za 47. člen, ki v prvi alineji te programe definira kot »obliko vseživljenjskega učenja«, ki »so namenjeni predvsem za izpopolnjevanje, dopolnjevanje, poglobljanje in posodabljanje znanja«. Na ta način naj bi se »visokošolski zavodi« notranje programsko prestrukturirali v smeri večje odprtosti novonastalemu trgu na področju samoplačniškega usposabljanja, usmerjenega v pridobivanje veščin za trg dela, in s tem, kot implicitno nalaga osnutek, nadomestili vsaj del finančnega izpada, ki izhaja iz rezanja javnoproračunskih sredstev javnemu visokemu šolstvu. Zato tudi ni naključje, da 47. člen v drugi alineji »študijske programe za izpopolnjevanje« postavlja ob bok drugim vzporednim komercializiranim oblikam izobraževanja, organizacijo katerih prav tako prenaša na visokošolske zavode. Ti zajemajo »različne oblike neformalnega učenja, na primer tečaje, poletne šole, programe usposabljanja in podobno«. Definicijo vseživljenjskega učenja pa sklene v tretji alineji, kjer od tečajev in drugih *neformalnih oblik učenja* ponovno preide k študijskim programom, med katere uvrsti še zadnjo obliko vseživljenjskega izobraževanja, in sicer »izpopolnjeno obliko programa druge stopnje z najmanj 60 ECTS, ki omogoča večjo karierno orientacijo, razvoj posebnih veščin in povečanje zaposlitvenih možnosti z usposabljanjem za določeno strokovno področje«.

Univerza naj bi s tem svojo že okleščeno delovno silo namesto za študijsko-raziskovalno delo z redno vpisano študentsko populacijo dajala na voljo izvajanju komercialnih programov za odrasle. Ti bodo namesto usposabljanja in podpore, ki bi ju morali biti deležni na delovnem mestu, po novem kot samoplačniki vstopali v terciarni izobraževalni sektor, in sicer z namenom, da bi na osnovni ravni obnovili in nadgradili že obstoječe temeljne veščine in se priučili novih za potrebe svojih potencialnih delodajalcev ali pa da bi se vpisali na magistrsko stopnjo z namenom, da bi vzporedno pridobili rezervni poklicni profil oziroma se v celoti poklicno prekvalificirali za potrebe svojega obstoječega zaposlovalca. Pri slednji postavki je očitno, da magistrska stopnja postaja reduktivno poklicno usmerjena ter zato po vsebini in naboru predmetov nikakor ne tako zahtevna kot redni študij. Kot namreč kaže praksa v tujini (na primer ZDA), gre za okleščene vrste programov s certifikatnimi potrdili, ne pa nujno tudi diplomskimi izkazili. To pomeni, da je na ta način odpravljeno intenzivno in stroškovno zahtevno delo, povezano z mentoriranjem in oddajanjem diplom kot tudi kontaktnimi urami, saj gre v večini primerov (če ne govorimo o tako imenovanem delnem študiju) za izvajanje pouka na daljavo (Slaughter in Rhoades, 2004, str. 189). Ob zaračunanih šolninah in že poprej pridobljenih sposobnostih med vpisanimi, da samostojno raziskujejo in študirajo – saj ti v nov krogotok tokrat samoplačniškega visokošolskega dodatnega usposabljanja vstopajo kot nekdanji diplomiranci denimo prve stopnje –, gre tudi za izrazito

komercialno pridobitniško dejavnost s poudarkom na večanju dobička. V praksi fakultete namreč pedagoško izvedbo znanstveno nezahtevnega in v vaje usmerjenega strokovno poklicnega preusposabljanja ali dousposabljanja lahko v celoti ali vsaj delno prelagajo na ramena cenejše delovne sile, kot so honorarno zaposleni, ali pa na redno vpisane skupine doktorskih študentov (Slaughter in Rhoades, 2004, str. 189).⁴

Vseživljenjsko učenje se promovira kot oblika nadaljnega profesionalnega razvoja in samoopolnomočenja najširšega kroga ljudi, a je v resnici zastavljeno segregacijsko in izključujoče. Enako velja tudi za komercializirano panogo vseživljenjskega učenja na ravni univerz. V okviru diskurza, ki širi predstavo o vseživljenjskem učenju kot vseprisotni obliki izobraževanja in vrsti osebne odgovornosti vsakega posameznika – zakrivajoč hkrati, da gre za samoplačništvo in s tem za individualizacijo stroškov v prid povečevanja zasebnih dobičkov zaposlovalcev –, kritični pogled ostaja odmaknjen od ključnih vprašanj: tj. »kdo ima pravzaprav dostop do vseživljenjskega učenja, v kakšni obliki in pod kakšnimi pogoji« (Preston v Bray, 2003, str. 113). Tudi za 47. člen v osnutku novega zakona se na prvi pogled zdi, da odraslim ponuja dostop do vseživljenjskega učenja in celo upravičenost do raznovrstnega spektra oblik učenja, ki zajemajo neformalno učenje denimo v obliki tečajev in formalno učenje, razdeljeno na magistrsko strokovno stopnjo in pa splošno »izpopolnjevanje, dopolnjevanje, poglobljanje in posodabljanje znanja«, verjetno na dodiplomski stopnji v obliki delnega študija. Vendar je to varljiva slika. Kajti dostopnost vseživljenjskega učenja je dejansko omejena že v samem izhodišču, saj je odvisna predvsem od finančnega položaja posameznika. Delitev vseživljenjskega učenja na tri kategorije, ki jih prinaša 47. člen, v širšem politično-ekonomskem kontekstu tako vodi v ustvarjanje in strukturno širjenje razrednih razlik, njihovo konsolidacijo in končno nepremostljivost.

Tripartitna delitev vseživljenjskega učenja sovпада s procesi ustvarjanja različno segregirane in podplačane delovne sile v neoliberalni epohi, kjer prvo plast, kot poudarja Brine, tvorijo visoko izobraženi profesionalci na relativno varnih delovnih mestih, sledijo jim prekarni delavci, zaposleni za določen ali skrajšan delovni čas, ki v korporativni ekonomiji industrijskega podizvajalstva in razširjenega dequalificiranega storitvenega sektorja zasedajo nizko plačana in kolektivno nezaščitena delovna mesta, in nazadnje trajno odrinjeni nezaposleni ali podzaposleni, ki ostajajo na javnih delih ali pa na permanentnih programih usposabljanja (Birne, 2006, str. 661; Harris, 2004). Možnost samoplačniškega magistrskega študija in s tem vstopa v proces formalnega visokošolskega izobraževanja je v resnici ponujena le finančno dobro stoječim profesionalnim kadrom in nekdanjim diplomirancem, medtem ko je drugi kategoriji delavcev namenjena kvečjemu možnost dousposabljanja na ravni kopičenja bazičnih veščin. Smisel neoliberalne ekonomije je, da

4 Predlog, da bi doktorski študenti na fakulteti izvajali vaje ali poučevali druge predmete v zameno za delno oprostitvev šolnine, se je na Univerzi v Ljubljani že pojavil ob prvih večjih javnoproračunskih rezih, vendar je bil kasneje umaknjen. V tem primeru univerzi ne bi bilo treba zaposliti redne delovne sile in ji poleg znatno višjega mezdnega plačila, kot ga vključuje delna oprostitvev šolnine, izplačevati še denimo socialnih prispevkov in plačanega dopusta.

jih zadrži v nizko plačanih in hitro spreminjajočih se oblikah fleksibiliziranih zaposlitev v storitvenem ali proizvodnem sektorju, s tem pa v zacementiranem krogotoku bazično poklicnega in ne študijskega usposabljanja. Neformalne oblike vseživljenjskega učenja, kot so tečajji, poletne šole in podobno, so v neoliberalni ekonomiji namenjene prav najbolj deprivilegiranim. Njim namenjeno vseživljenjsko učenje ne temelji na pridobitvi formalno priznane izobrazbe, ampak zgolj na akreditaciji izkustvenega učenja v obliki raznih delavnic, kot so poletne šole, delavnice samopomoči, in certifikaciji hobijev. Zgolj akreditacija neformalnih in polformalnih oblik učenja kot tudi nabiranje certifikatov v prid veččinskega dousposabljanja med prekarci vodita v ohranjanje statusa quo. Tem skupinam delavcev tudi ni namenjeno, da bi se dejansko izvili iz primeža (pol)obrobnosti, s tem pa iz nenehnega nihanja med nezaposlenostjo, nizko plačanimi in nestabilnimi oblikami zaposlitev na eni strani ter permanentnim priučevanjem najnižje kategoriziranih vrst večšin na drugi (Brine, 2006, str. 662). Vseživljenjsko učenje je zastavljeno izrazito izključujoče in ne prinaša resničnega samoopolnomočenja, saj v nasprotju s prejšnjim sistemom izobraževanja odraslih ne omogoča večjih prehodov z nižje ravni izobrazbe na višjo. Eden od kazalnikov je prav dejstvo, da se ta možnost »učenja« kot obvodni ključ do vzporedno pridobljene ali pa nadgrajene visokošolske izobrazbe krči le na finančno dobro preskrbljene ali tiste s kreditno sposobnostjo. Tako 47. člen javni univerzi nalaga, da v zameno za nekaj malega finančne koristi sodeluje v procesu segregacije, s tem pa v procesu strukturnega izkoriščanja in krepitve politično-ekonomskega sistema, ki ne deluje v prid splošne koristi širšega dela prebivalstva.

SKLEP

Predlagani osnutek ZviS je končno dejanje v procesu razgradnje in odprodaje javnega visokega šolstva, sestavni del česar ni le statusno izenačevanje zasebnih univerz in fakultet z javnimi zavoljo legitimacije njihovega javnoproračunskega financiranja, ampak tudi uvajanje odcepljenih podjetjih, kjer gre za poklanjanje znanja in delovne sile zasebnim interesom, in ne nazadnje za uvajanje vseživljenjskega učenja na javne univerze kot dodatne komercialne panoge. Rešitev in odrešitev izpod tega jarma se ne skriva v reformističnih korakih in končni kooptaciji, ampak v avantgardnem gibanju in spremembi sistema.

LITERATURA

- Appleby, Y. in Bathmaker A. M. (2006). The New Skills Agenda. *British Educational Research Journal*, (32)5, 703–717.
- Bansel, P. (2007). Subjects of Choice and Lifelong Learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 282–300.
- Borg, C. in Mayo P. (2004). Diluted Wine in New Bottles: The Key Messages of the EU Memorandum (on Lifelong Learning). *LlinE*, 19(1), 19–25.
- Borg, C. in Mayo P. (2005). The EU Memorandum on lifelong learning. Old wine in new bottles? *Globalisation, Societies and Education*, 3(2), 203–225.

- Bray, M. (ur.) (2003). *Comparative Education: Continuing Traditions, New Challenges, and New Paradigms*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Brine, J. (2006). Lifelong learning and the knowledge economy: those that know and those that do not – the discourse of the European Union. *British Educational Research Journal*, 32(5), 649–665.
- Burcar, L. (2012). Privatizacija in korporativizacija javne univerze. *Šolsko polje*, 23(3–4), 223–274.
- Callinicos, A. (2006). *Universities in a Neoliberal World*. London: Bookmarks.
- Casey, C. (2006). A knowledge economy and a learning society. *Compare*, 36(3), 343–357.
- Gouvias, D. (2012). The Post-modern Rhetoric of Recent Reforms in Greek Higher Education. *JCEPS*, 10(2), 282–313.
- Gravani, N. M. in Zarafis, K. G. (2014). Introduction. V K. G. Zarafis in N. M. Gravani (ur.), *Challenging the 'European Area of Lifelong Learning': A Critical Response* (str. 1–16). Dordrecht: Springer.
- Harris, A. (2004). *Future Girl. Young Women in the Twenty-First Century*. London: Routledge.
- Hirtt, N. (2009). Markets and Education in the Era of Globalized Capitalism. V D. Hill in R. Kumar (ur.), *Global Neoliberalism and Education and its Consequences* (str. 208–226). New York in London: Routledge.
- Lee, M. in Friedrich, T. (2012). Continuously reaffirmed, subtly accommodated, obviously missing and fallaciously critiqued: ideologies in UNESCO's lifelong learning policy. *International Journal of Lifelong Education*, 30(2), 151–169.
- Lynch, K. (2006). Neo-liberalism and Marketisation: the implications for higher education. *European Educational Research Journal*, 5(1), 1–17.
- McCowan, T. (2009). Higher Education and the Profit Incentive. V D. Hill in R. Kumar (ur.), *Global Neoliberalism and Education and its Consequences* (str. 54–72). New York in London: Routledge.
- Olssen, M. (2006). Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *International Journal of Lifelong Education*, 25(3), 213–230.
- Plumb, D., Leverman, A. in McGray, R. (2007). The learning city in a 'planet of slums'. *Studies in Continuing Education*, 29(1), 37–50.
- Ronan, P. J. (2011). The Rhetoric of Information Learning in Nursing: Where is Knowledge? *Aporia*, 3(1), 28–39.
- Slaughter, S. in Rhoades, G. (2004). *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education*. Baltimore: John Hopkins UP.
- Slaughter, S. in Leslie, L. L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Baltimore: John Hopkins UP.
- Zakon o visokem šolstvu, osnutek* (2013). Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/si/zakonodaja_in_dokumenti/predlogi_predpisov/.
- Zakon o visokem šolstvu, osnutek* (2014). Pridobljeno s http://www.mizs.gov.si/si/zakonodaja_in_dokumenti/predlogi_predpisov/.