

Het ont-leren van een esthetische opvoeding¹

Annette Krauss

Sinds 2008 houdt Annette Krauss zich bezig met ont-leren. In dit artikel schetst ze aan de hand van het werk van Spivak en Schiller wat ont-leren voor haar inhoudt, hoe ze werkt aan het ont-leren van privileges en hoe de *Sites for Unlearning* hier aan bijdragen.

¹ Dit artikel is vertaald uit het Engels door Rebekka Bremmer. Een andere versie van deze tekst verscheen eerder in Krauss, 2017, 2024.

Al vele jaren is het ont-leren van dingen bij de zogeheten *Sites for Unlearning* (*Situaties² om dingen te ont-leren*) onderdeel van mijn kunstenaarspraktijk. Deze situaties zijn experimentele bijeenkomsten met het doel om gezamenlijk iets te ont-leren en om het ont-leren te bestuderen aan de hand van andere praktijken die er al bestaan. De *Sites for Unlearning* zijn ontstaan vanuit een lange reeks samenwerkingen, experimenten en gesprekken die zowel worstelen met de materiële, kunstzinnige en politieke dimensies van ont-leerprocessen als deze ook vormen.³ Hoewel ik in dit artikel niet dieper op deze situaties zal ingaan, zijn ze wel de reden waarom en waarin dit artikel en andere teksten zijn ontstaan – ze komen uit elkaar voort.

Hoewel de term ont-leren het afgelopen decennium trendy is geworden en daardoor inhoudsloos dreigt te worden, houd ik me in deze tekst aan wat Gayatri Chakravorty Spivak, de postkoloniale, feministische wetenschapper, in de jaren 1980 'het ont-leren van je privileges' noemde. Ze verdiepte manieren van ont-leren, waardoor die misschien zelfs nu nog de mogelijkheid in zich hebben om te breken met de belofte van een onbegrensde (economische) vooruitgang en groei, en de harde realiteit van onze verlangens en medeplichtigheid daarin. Door het werk van Spivak (en diens bredere context) in dialoog te laten gaan met de *Sites for Unlearning*, kan ik actuele problematische kwesties aan de orde stellen en eventueel bewerken op de manier waarop ik me verhoud tot de wereld en tot hoe een 'wij' in Westerse maatschappijen (en in mijn eigen werk binnen de context van een kunstacademie) wordt geconstrueerd, gemaakt en geleefd.

Het probleem met paradoxen en tegenstrijdigheden

Mijn betrokkenheid bij het fenomeen ont-leren zit vol paradoxen, tegenstrijdigheden en dualismen. De paradoxen bevatten tegenstrijdige, maar met elkaar verweven aspecten die me niet loslaten. Zelfs met een zuivere beredenering en het verlangen ze op te lossen, leiden deze paradoxen tot onacceptabele conclusies. Paradoxen zijn niet alleen een onderdeel van abstracte, logische beredeneringen, maar duiken ook in het dagelijkse leven op bij menselijke interacties als dilemma's, waarin iemand geconfronteerd wordt met twee onverenigbare eisen of ongewenste werkwijzen. Een dualisme kan een paradox zijn, of specifiek, een dilemma. Ik ben opgegroeid met Westerse instituten en schoolsystemen en kwam paradoxen tegen bij vakken als wiskunde, of natuurwetenschappen, waarbij het de bedoeling was die op te lossen of weg te

² 'Site' staat hier niet zozeer voor locatie, maar voor 'situatie' of 'gesitueerd', geïnspireerd op het gedachtegoed van *situationism*, en het werk over 'situated knowledges' van Donna Haraway.
³ <https://siteforunlearning.tumblr.com/> Site for Unlearning (SFU) (Zwarte Piet) (2011–heden) overlapt met Read the Masks (2008–12); SFU (to Ride a Bike) (2012–heden); SFU (My Library) (2013–heden); SFU (Kunstorganisatie) (2013–20); Unlearning Center (2020–heden).

werken uit de wiskundige vergelijking. Pas later begon ik te vermoeden dat er misschien een verband was tussen de praktijkparadoxen buiten een logische, rationele benadering te plaatsen en de ongerijmde ervaringen met paradoxen en dualismen in mijn dagelijkse leven.

In de inleiding van *An aesthetic education in the era of globalization* (2012) omschrijft Gayatri Chakravorty Spivak dualismen als praktische en theoretische constructies die in werelden in wording, vol van onrecht en onderdrukking, orde scheppen (dus vastleggen). Om dualismen tegen te gaan en te bemiddelen bij wereldwijd onrecht, stelt zij dat wij in plaats van een kant te kiezen, moeten 'leren leven met tegenstrijdige instructies' en moeten 'spelen met het dilemma' (2012, pp. 2-34). Waarom is een kritische blik op dualismen eigenlijk zo belangrijk? Feministische, postkoloniale en dekoloniale wetenschappen, om er een paar te noemen, hebben al lang laten zien dat verschillen, zoals die gemaakt worden tussen man/verstandelijk/cultuur/valide/wit/centraal en vrouw/natuurlijk/exotisch/invalid/ander/marginaal helemaal niet neutraal zijn, maar impliceren dat asymmetrische, hiërarchische, met elkaar verweven patronen de Westerse ideeën en het leven hebben beheerst.

De feministische filosoof Elizabeth Grosz zegt het zo: 'Door in tweedelingen te denken komen de twee gepolariseerde termen noodzakelijkerwijs in een hiërarchie en volgorde te staan, waardoor de ene de geprivilegieerde term wordt en de andere zijn onderdrukte, ondergeschikte, negatieve tegenhanger' (1994, p. 3). Bijvoorbeeld, de onbelichaamde en rationele geest is geprivilegieerd ten opzichte van het 'dierlijke', 'vrouwelijke' en andere lichaam. We weten dat de Cartesiaanse scheiding van lichaam en geest patriarchale en racistische machtsverhoudingen in stand houdt waarin 'het ongeschreven gegeven of de a priori categorie voorbehouden is aan de geest en aan de onbelichaamde witte mannelijkheid zodra zich lichaamskwesaties voordoen' (Åsberg, 2009, p. 29). Spivak heeft uitgebreid geschreven over de noodzaak manieren te vinden om met dualismen om te gaan die deze racistische en hiërarchische machtsverhoudingen niet herhalen – 'je privileges ont-leren' (Spivak & Harasym, 1990, p. 9) en 'spelen met dilemma's' (2012, p. 3) zijn daar twee voorbeelden van. Hieronder probeer ik deze concepten aan elkaar te koppelen en te onderzoeken wat hun mogelijkheden binnen ont-leerprocessen zijn, met name in verband met de categorie van het esthetische.

Mijn privileges ont-leren

Spivak bedacht de term 'het ont-leren van onze privileges' (Spivak & Harasym, 1990, vii) in het midden van de jaren tachtig van de vorige eeuw. Zoals bij veel termen die ze gebruikt, legt ze ook deze niet heel duidelijk uit, maar activeert ze de term eerder aan de hand van een aantal teksten. Volgens Spivak is 'het

ont-leren van onze privileges' het proces waarbij je actief 'de overtuiging dat ik per se beter ben, per se onvervangbaar ben, per se degene ben die onrecht rechtstreekt' (Spivak, 2004, p. 532) afwijst of afschudt. Privilege wordt hier gezien als een voordeel, hogere rang, of de toe-eigening van rechten (vaak niet erkend) die bijvoorbeeld zijn gebaseerd op sociale klasse, ras of etnische categorieën, gender, validiteit. Het ont-leren van privileges kan niet goed worden begrepen zonder te weten dat Spivak een postkoloniale wetenschapper is die sterk verbonden is met het deconstructieproject. Ze beschrijft deconstructie als een praktijk die voortdurend de grootse narratieven van de moderniteit bekritiseert, zoals de wetenschappelijke rationaliteit, vooruitgang, of de emancipatie van de mensheid (Spivak & Harasym, 1990, pp. 17-18). Zij zegt dat deze deconstructivistische benadering ons keer op keer herinnert aan het feit dat 'als er een narratief wordt geconstrueerd, er altijd iets wordt wegge laten' (1990, p. 18). In veel essays en lezingen onthult ze hoe een Eurocentrische subject-positie die verbonden is aan de narratieven van de Verlichting en moderniteit blind is voor en medeplichtig is aan de onrechtvaardige structuren die het Europese kolonialisme de wereld heeft opgelegd. En die, tot op de dag van vandaag, nog gelden in vormen van kolonialiteit. Bovendien heeft Spivak twijfels over grote, programmatische oplossingen en legt ze de grenzen van deze narratieven bloot. Toch gaat een deconstructivistische benadering juist *niet* over het verlangen dit narratief te stoppen. Het gaat er vooral om dat een deconstructivistische benadering zelf betrokken is bij de impuls om narratieven te construeren en erkent dat 'we niet anders kunnen dan narratieven construeren' (1990, p. 19). Donna Landry en Gerald MacLean constateren dat Spivaks diepe belangstelling voor de narratieven die wij construeren een erkenning zijn van het verlangen om narratieven te construeren, terwijl ze tegelijkertijd compromisloos onderzoekt wat we weglaten en buitensluiten (1996, pp. 10-15). Spivak beschrijft een deconstructivistische houding zelf als een positie waarin je 'aanhoudend kritiek uit op een structuur waarin je niet *niet* kunt leven of wenst te leven' (1993, p. 284). Met andere woorden, ze spoort de lezer aan het verlangen in termen van oorsprong en einde te denken en te erkennen hoe deze op verschillende manieren hun weg vinden in theorieën en verhalen. Het is belangrijk hier te erkennen dat dit eerder 'een verlangen is, dan de weg naar de waarheid' (Spivak & Harasym, 1990, p. 20). Omdat Spivak dus niet tegen narratieven is, interpreteer ik haar benadering als het alert zijn en kritiek hebben op hoe we ons *verhouden* tot de narratieven die we construeren, bewonen, of waar we (ook onder dwang) een deel van worden. Deze narratieven beïnvloeden wat ik over de wereld leer en hoe ik me erin beweeg; daardoor vormen ze hoe ik in het dagelijkse leven omga met sociale gewoonten en omgangsvormen en hoe ik mezelf zie in relatie tot het onrecht in een geglobaliseerde wereld.

Volgens Spivak bestaan er veel misverstanden over het ont-leren van je privileges. Ze distantieerde zich van de term toen deze onwerkbaar voor haar

leek te worden.⁴ Bij een zo'n misverstand, beargumenteert de feministische filosoof Linda M. Alcoff (1991, pp. 5-32) dat het ont-leren van je privileges niet verward moet worden met het opgeven van je gezagspositie in de zin van je socioculturele positie. Spivak zegt dat dit een bepaald privilege juist zou kunnen versterken in plaats van die op te heffen. De argumentatie van politicoloog María do Mar Castro Varela (2008) is vergelijkbaar. Zij interpreteert het ont-leren van je privileges als het bewust worden van je privileges en het *gebruiken* van deze privileges om sociale onrechtvaardigheid aan te pakken en te veranderen. Met het ont-leren van privileges focust Spivak dus op sociale, culturele en economische positioneringen, niet door daar vanaf te zien, maar door hun innige verbondenheid met identiteitprivileges, zoals etniciteit, klasse, nationaliteit en gender, bloot te leggen. Ze wil van mij dat ik met deze deconstructivistische aanpak de structuren van mijn eigen werk in aanmerking neem en onderzoek, met name de processen waarin ik persoonlijke ervaringen en verlangens tot algemene waarheden verhef. Als een gevolg daarvan begin ik me af te vragen of mijn schijnbare instinctieve reacties en de dingen waar ik me toe aangetrokken voel zijn aangeleerd. In die zin kan je het ont-leren van je privileges zien en uitvoeren als het meedogenloos analyseren en bevragen van je geschiedenis, vooroordelen en aannames om sociaal onrecht aan te kaarten. Hoewel ik het eens ben met de interpretatie van het ont-leren als 'het *gebruiken* van je privilege', denk ik wel dat dit alleen zin heeft als je het tegelijkertijd ook naar een kritische manier van herverdeling kijkt. Anders blijft het ont-leren van je privileges halfslachtig en bestaat het gevaar dat deze zelfreflectie een automatisme wordt, een academisch trucje. Het is, met andere woorden, noodzakelijk om je eigen geprivilegeerde positie actief te bevragen omdat die uiteindelijk beïnvloedt hoe je de strijd tegen sociaal onrecht aangaat en hoe je actief verandering voorstaat. Wat dat betreft zou het ont-leren van je privileges omschreven kunnen worden als een pleidooi om 'te blijven werken vanuit de tegenstrijdige, hiërarchische positie van professionals' (Andreotti, 2007, p. 48), zoals een docent, onderzoeker of kunstenaar, en om tegelijkertijd je eigen positionering, aannames en medeplichtigheden onder de loep te nemen om 'de bestaande manieren waarop we in relatie staan' tot onszelf en anderen 'te herzien' (Thiele, 2012, p. 56).

Experimenten om dingen te ont-leren

Wat heeft het ont-leren van mijn privileges te maken met experimenten om dingen te ont-leren? Bij de zogenoemde *Sites for Unlearning*, hebben de verschillende groepen die tijdens een bepaalde periode zijn samengekomen die privileges telkens geherinterpreteerd als zijnde de (geërfde) gunstige

4 María do Mar Castro Varela (2008) zegt dat Spivak zich tijdens een lezing aan de Humboldt Universiteit in Berlijn in 2008, sterk distantieerde van de term 'het ont-leren van je privileges' omdat die verwarring veroorzaakte.

omstandigheden, rechten, rangen of voordelen die hen naar het punt, de positie of het begrip waar ze, precies op dat moment in de situatie van ont-leren zijn, hebben gebracht. Dit is moeilijk, omdat privileges vaak beschouwd worden als semi-natuurlijk, en daarom niet gezien worden als aangeleerde en ingelijfde machtsverhoudingen die generaties lang zijn doorgegeven in de vorm van kennis, aanleg en zienswijzen. De interactie en confrontatie met je eigen privileges is per situatie heel verschillend, vandaar dat de rollen die de deelnemers (mijzelf inclusief) hierin spelen en hetgeen er op het spel staat voortdurend veranderen. In elke situatie is de rol van collectiviteit en hoe we samenwerken van cruciaal belang. Hoe kunnen we wat betreft onze privileges de aandacht blijven focussen op niet-dominante verschillen? Wie zijn 'wij' in een specifieke ont-leerformatie? En wat is de rol van gewoontes (in denken en doen) en wat is hun relatie tot de tijdelijkheden die de situatie naar voren brengt?

In veel van de ont-leersituaties hebben we⁵ het ont-leren van privileges in eerste instantie benaderd als het bewust worden van onze verschillende, automatische reacties en antwoorden, waarbij we context-specifieke oefeningen of methodes hebben ontwikkeld om die te bevragen. Deze automatische antwoorden zijn aangeleerd en verbonden met je privileges door identiteit en andere sociale verdeeldheid. Ze zijn een gevolg van 'structuren van privilege die vrijkomen door een geschiedenis van macht en dominantie' (Trouillot, 2000, p. 183), maar worden nu als vanzelfsprekend en semi-natuurlijk beschouwd. In de situaties stellen we vragen over deze vanzelfsprekende reacties en hoe we kunnen voorkomen dat ze aan individuele incidenten worden toegeschreven. In het herhaalde experiment *Site for Unlearning (My Library)* (2014-heden) bekeken we de verbanden tussen automatische reacties en belichaamde, institutionele processen. Het delen van bibliografische referenties in educatief werk is hier een goed voorbeeld van: Ik besteed bijvoorbeeld veel tijd aan afspraken met studenten, zowel in groepjes als individueel, waarbij ik hun werk bekijk, teksten uitwissel, en dit door middel van andere kunstwerken in een context plaats. Het is vrij spontaan werk dat plaatsvindt tijdens workshops, in gesprekken, in ateliers, en je moet ervoor kunnen improviseren en associëren. Sommigen van ons besloten de bibliografische referenties die we met onze studenten deelden op te schrijven. We bestudeerden deze referenties met betrekking tot representatie en (eigen-narratieve) intersecties van identiteit, zoals gender, ras/etniciteit, klasse, discipline, om de manieren waarop we ons verbinden, de dingen waar we ons toe aangetrokken voelen, kortom,

5 Hier verwijs ik de lezer naar de langere versies van deze tekst en andere vergelijkbare teksten waarin ik de ruimte neem om te verduidelijken wie de verschillende 'wij-en' zijn in de verschillende *Sites for Unlearning* (SFU). Deze 'wij-en' komen uit verschillende oefeningen die we met specifieke groepen gedurende een bepaalde tijd hebben gedaan. Zie *Unlearning Exercises* 2018 voor SFU (Art Organisation); Zie *Unlearning Routines of the Impossible* 2024 voor SFU (Zwarte Piet) en SFU (Ride a Bike): zie www.read-in.info/category/unlearningmylibrary/ voor SFU (My Library).

onze eigen vooroordelen en omissies, te onderzoeken. Bij *Site for Unlearning (My Library)* hebben we dit uitgebreid met hele bibliografieën, curricula en de digitale bibliotheekcatalogus.⁶

Vanuit een pedagogisch perspectief hebben we geprobeerd de automatische reacties en antwoorden te koppelen aan onze perceptie. Dit experiment bevat de beschrijving en analyse van wat ik zie, hoor en ervaar, en vervolgens hoe ik luister en reageer.⁷ In navolging van de onderwijskundige Paul Mecheril (in Barut, 2012) noem ik deze aanpak ‘de waarneming waarnemen’.⁸ Het focust op de (vaak genormaliseerde) verbanden tussen ‘gewone’ beschrijvingen en oordelen, persoonlijke beslissingen en belichaamde, geïnstitutionaliseerde normen en gewoontes. ‘De waarneming waarnemen’ is niet bedoeld als een solipsistische oefening en al lijkt het onmogelijk, we moeten ons er niet van weerhouden het te blijven doen. Door de waarneming waar te nemen komen we dichterbij wat Spivak ons aanspoort te doen door het ont-leren van privileges. Door het bewust worden en ondergaan van dit trage, arbeidsintensieve en ongemakkelijke proces van opdiepen, confronteren en doorkruisen van onze vooroordelen en onwetendheid om in te grijpen in die (onrechtvaardige) structuren waar we *niet niet onderdeel van kunnen willen zijn*, proberen we te begrijpen en *ons een voorstelling te maken* van het feit dat deze verlangens onderdeel zijn van een koloniale, kapitalistische nalatenschap en geschiedenis van dominantie door Westerse maatschappijen. Wat dat betreft gaat de praktijk om de waarneming waar te nemen verder dan een rationele benadering en behelst het ook affectieve, zintuiglijke en andere niet-rationele registers. Het is op dit punt dat postkoloniale en dekoloniale wetenschappen en praktijken⁹ hun wegen kruisen met het ont-leren van dingen.

6 Feminist Search Tools Working Group, 2020, www.feministsearchtools.nl

7 Ik wil graag het collectief Read-in en Claudia Hummel bedanken. Deze oefening hebben we in de context van deze twee samenwerkingen ook verder ontwikkeld; *Difference As Arithmetic Exercise* (2012-heden) bekijkt de teksten, afbeeldingen en cijferprincipes in wiskundeboeken voor de middelbare school, www.differenz-als-rechenaufgabe.de/index_en.html.

8 ‘De waarneming waarnemen’ is ontleend aan het Duitse begrip ‘Wahrnehmung der Wahrnehmung’ dat Mecheril in zijn lezing gebruikte om de rol van esthetische opvoeding te beschrijven tijdens de conferentie *Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft* in 2011, zie Barut, 2012.

9 Hier worden postkoloniale en dekoloniale theorie en praktijken beschouwd als processen die proberen de structuren en effecten van onrechtvaardige hiërarchische machtsverhoudingen, die gebaseerd zijn op eeuwenlange kolonisatie door de imperialistische projecten van de moderniteit, te deconstrueren en ongedaan te maken – vandaar de term modern-kolonialistisch. De effecten zijn zelfs vandaag nog zichtbaar, bijvoorbeeld in de oneerlijke distributie van materiële bestaansmiddelen, in de witte, Westerse dominantie in de academische wereld, of in extractivistische processen en landontgelingen (om er maar een paar te noemen). Hoewel ik ernaar streef om de termen ‘postkoloniaal’ en ‘dekoloniaal’ met elkaar en niet tegen elkaar te gebruiken, is het ook belangrijk om onderscheid te maken tussen antiekoloniale, dekoloniale en postkoloniale theorieën omdat ze bij verschillende geografieën en denkwijzen horen (zie bijvoorbeeld Bhambra, 2014; Hiraide, 2021).

Een brug slaan tussen postkoloniale en dekoloniale praktijken

In *Vistas of modernity* bestudeert dekoloniale wetenschapper Rolando Vázquez Melken hoe de esthetica (op het gebied van representatie en perceptie) een krachtige arena is voor moderniteit/kolonialisme. Deze arena reguleert niet alleen de manier waarop we de wereld representeren, maar ook hoe we onze levens ervaren, onze ‘zelf’ – hoe we voelen, zien, proeven, de wereld waarnemen, hoe we impact hebben op hoe we ons tot elkaar verhouden. Vázquez Melken roept op tot een dekoloniale esthesie, die hij onderscheidt van moderne esthetica en omschrijft als ‘de pluraliteit van zintuiglijke ervaringen en uitdrukkingen die de moderne orde van de esthetica overstijgen’ (Wevers, 2019). De dekoloniale esthesie is een praktijk die reageert door ‘moderniteit een lesje te leren, niet op een beschamende manier, maar zodat het zich opent voor de radicale diversiteit aan werelden op Aarde’ (Vázquez Melken, 2020, p. 157). Het is betrokken met ‘andere werelden van betekenissen en voelen’ (2020, p. 173) dan die van de moderniteit zelf en erkent dat er altijd iets anders buiten die moderniteit heeft bestaan. Het ont-leren van dingen is hierdoor geïnspireerd en vraagt ‘in plaats van ruimtes te creëren om te canoniciseren, om representaties te bevestigen, om abstracties en eigentijdsheid te vieren, hoe het zou zijn om koloniale verschillen met elkaar te verweven door relaties met elkaar aan te gaan, door echt naar andere werelden te luisteren, ze een plek te bieden, in plaats van ze te representeren’ (2020, p. 139).

Spelen met het dilemma

In *Steps to an ecology of mind* (1972) onderzoekt antropoloog en cyberneticus Gregory Bateson het idee van het ‘dilemma’ om schizofrenie in de kindertijd te begrijpen in relatie tot intermenselijke communicatie. Hij stelt dat kinderen die aan schizofrenie lijden de wereld als dubbelzinnig ervaren en daar nauwelijks mee om kunnen gaan. Hij beschrijft bijvoorbeeld hoe kinderen van hun familieleden vaak boodschappen krijgen (e.g. emotionele, mondelinge, ruimtelijke, lichamelijke) die aan de ene kant iets communiceren, maar aan de andere kant diezelfde boodschap teniet doen of ermee conflicteren. De ontvanger van deze tegenovergestelde boodschappen (het kind) kan zich niet uit de situatie terugtrekken en heeft ook nog niet geleerd hoe erop te reageren. Bateson noemt dit een ‘transcontextuele situatie’ (1972, pp. 250-277) en zegt vervolgens dat niet iedereen onder dit ‘dilemma’ hoeft te lijden. Er zijn namelijk ook mensen die kunnen ‘spelen’ met deze ‘dubbelzinnigheid’ in de wereld, mensen ‘van wie het leven verrijkt wordt door deze transcontextuele geschenken.’ Hij zegt dat beiden ‘in één ding op elkaar lijken: er is voor hun altijd of vaak sprake van “dubbelzinnigheid”. Een vallend blad, de begroeting van een vriend, of “een primula aan de oever van de rivier”, zijn niet “slechts dat en niets meer dan dat” (1972, p. 272).

Spivak leent het concept van het dilemma van Bateson en verbreedt de krappe grenzen van mentale gezondheid. Voor Spivak is het dilemma een 'beschrijving van alle doen, alle denken, alle zelfbewuste leven, tegen het kapitalisme' (2012, p. 10) geworden. Het dilemma laat onze huidige, geglobaliseerde tijd zien die vol zit met tegenstrijdigheden en onregelmatigheden; het is zowel concreet als abstract. In plaats van dit te willen oplossen, wil ze van de lezer dat die leert 'leven met tegenstrijdige instructies' (2012, p. 3, p. 16). Ze spoort ons aan juist *geen* partij te kiezen ten nadele van de andere. In een notendop is het 'leren spelen met het dilemma' voor Spivak een handvat om met dualismen om te kunnen gaan. Spivak dringt aan op het vinden van verschillende manieren om het onrecht van globalisering aan te pakken, niet door één kant van een tweedeling te kiezen, bijvoorbeeld moderniteit of traditie, moderniteit of kolonialisme, kolonialisme of postkolonialisme (of dekolonialisme), individueel of collectief. Zij stelt in plaats daarvan voor om te leren 'leven in de beide uiteinden van het spectrum' en te 'werken aan de grenzen van het dilemma van het abstracte en het concrete' (2012, p. 4). Spivak wil bijvoorbeeld proberen te werken aan de grenzen van het dilemma door in te grijpen in de canon van de Europese literatuur van de Verlichting. Ze wil, specifieker gezegd, ingrijpen in het idee van de esthetische opvoeding van de Duitse dichter en filosoof Friedrich Schiller, die hij beschreef in *On the aesthetic education of man, in a series of letters [Brieven over de esthetische opvoeding van de mens]* (1982[1795]). Ze vat deze ingreep op als een manier om 'Schiller affirmatief te saboteren' (Spivak, 2012, p. 2). Hoewel sabotage kan worden opgevat als het werken met gereedschap tot het het niet meer doet, is haar idee van 'affirmatieve sabotage' het bewerken van gereedschap zodat het ergens anders voor gebruikt kan worden. Het draait in dit geval van sabotage om Schillers ideeën over 'spelen' en het 'esthetische'.

Zowel Schiller als Spivak vinden dat door te 'spelen' de mogelijkheid ontstaat om met tegenstellingen zoals lichaam/geest, ratio/emotie, passief/actief omte gaan. Ze zijn het erover eens dat dit 'spel', en ook het trainen van deze vaardigheid, cruciaal is voor een esthetische opvoeding. Maar ze verschillen enorm in de functie die ze aan 'spelen' in de maatschappij toeschrijven en wat dit 'spelen' inhoudt. Schiller ziet spel binnen de esthetische opvoeding als de belangrijkste manier om echte schoonheid te ervaren en, als een gevolg daarvan, echte vrijheid (zie Schiller, 1982[1795], letters II, XV, XXVII). Spivak ziet spelen als het trainen van de verbeelding (om 'met het dilemma te spelen', 'je privileges te ont-leren') met het doel het onrecht van globalisering vanwege de dominante logica van het kapitalisme en de omstandigheden van kolonialisme aan te pakken en tegen te werken. Voor Spivak gaat het trainen van de verbeelding over het activeren van transcontextuele situaties. Ze wil dat je tegelijkertijd aan de grenzen van het abstracte én het concrete werkt. Hierdoor kan je spelen met de 'dilemma's' in je eigen werelden en deze veranderen.

Het blijft de vraag hoe Spivak dit spelen met het dilemma voor zich ziet. Ze gaat niet echt in op wat er tussen of bij die twee uiteinden, of extremen van het dilemma, gebeurt. Ze benadert die vraag door te vertellen hoe je het je liever niet moet voorstellen. Ze legt uit dat het niet Schillers idee van spelen is dat het dilemma 'oplost' door het 'in een herstel van evenwicht te veranderen' (2012, p. 16). Ontkenning is ook geen oplossing, want dat is een eenzijdige kortetermijn keuze die de nadruk legt op 'één kant van de slingerwijdte binnen het dilemma' (2012, p. 18). De term 'slingerwijdte' is ook problematisch, omdat het een beurtelinge beweging of schommeling suggereert tussen de twee extremen. Het gevaar van deze termen (evenwicht, ontkenning, slingerwijdte) is dat ze een snelle oplossing lijken en daardoor een einde kunnen maken aan de verbeelding rondom het onderwerp. Spivak gebruikt zelf ook de uitdrukking 'in beide tegenpolen leven' (2012, p. 4), wat lijkt op Donna J. Haraways 'vasthouden aan beide polen van de tweedeling' (1988, p. 590). Dit hangt samen met Haraways feministische wijze om 'gesitueerde kennis' als een alternatief te beschouwen voor traditionele modellen van wetenschappelijke objectiviteit. Haraway spreekt het idee van de wetenschapper als een onpartijdige en belangeloze waarnemer die de waarheid over de fenomenen die worden onderzocht 'ontdekt' tegen. Toch is relativisme volgens haar ook geen oplossing. Om de valse tweedeling tussen relativisme en objectiviteit te verwerpen, stelt ze voor 'gesitueerde kennis' te gebruiken voor (wetenschappelijke) waarheidsbevinding/objectiviteit *en* om tegelijkertijd de mogelijkheid voor andere 'waarheden' open te houden.

Het esthetische teniet doen

Spivak gebruikt Schillers spel ook nog voor iets anders. Haar interventie gaat om het 'productief tenietdoen van nog een nalatenschap van de Europese Verlichting – het esthetische' (2012, p. 1), wat voor haar doordrenkt is van Schillers begrip van esthetische opvoeding. Spivak noemt deze interventie 'ab-use' (niet abuse [misbruik, *red.*]). Door de betekenis van het Latijnse voorvoegsel 'ab' te activeren, wat 'onder', maar ook 'wegbewegen', 'zelfstandig handelen' en 'steun' betekent (2012, p. 4), zet Spivak dit tegenover hetgeen wat voor haar de 'opgewekte, postkoloniale taak' is, namelijk het 'ab-usen' van de Europese Verlichting door middel van 'affirmatieve sabotage'. Ze merkt op hoe ingewikkeld en moeilijk dit is, wanneer ze schrijft dat 'de Verlichting kwam, zowel voor de kolonisator als de gekoloniseerde, door het kolonialisme, om een destructieve "vrije handel" te steunen, en het feit dat topdown beleid de principes van de Verlichting verbreekt is eerder regel dan uitzondering' (2012, p. 4). Spivak probeert in te grijpen in de kolonialiteit van de esthetische opvoeding, hier specifiek in de nalatenschap van Schiller, met het doel diens premissen en valse beloften teniet te doen. Zij bedenkt een aangepaste, esthetische opvoeding die ons niet alleen in staat stelt de tegenstrijdigheden

van een geglobaliseerde wereld te *kennen*, maar een esthetische opvoeding die onze *verbeeldingskracht traint* (denk daarbij aan de transcontextuele uitdagingen) om met de tegenstrijdigheden te spelen (niet om ze op te lossen) in de strijd tegen het onrecht in een geglobaliseerde wereld.

Maar wat is de rol van het esthetische hierin? En hoe werkt Spivak daarmee? En als laatste, waarom vertrouwt Spivak op Schillers doorgegeven esthetische opvoeding om in de wereld in te grijpen? Esthetica, dat in brede zin wordt begrepen als de studie naar representatie en perceptie en, historisch gezien, smaak en schoonheid, is een term en praktijk die complex verweven is met het Europese verlichtingsdenken. Schiller schreef *On the aesthetic education of man, in a series of letters [Brieven over de esthetische opvoeding van de mens]* in 1795 en het was een reactie op zijn teleurstelling over de Franse Revolutie. Zijn tekst gaat vooral over de relatie tussen kunst en schoonheid enerzijds en vrijheid anderzijds, en gaat daarmee door op Immanuel Kants uiteenzetting over het esthetische oordeel. Volgens Schiller is de bevrijding uit tirannie en onderdrukking niet mogelijk zonder een succesvolle esthetische opvoeding die een gevoel voor schoonheid kan aanleren. Opmerkelijk genoeg schrijft hij hierover terwijl hij de radicale roep om vrijheid toentertijd volledig negeert, zoals de afschaffing van de slavernij (e.g. in het Franse imperium) of die van de vrouwen die de stuwende kracht van de Franse Revolutie waren. Schillers belofte bestaat uit het veranderen van de mens door middel van een esthetische opvoeding, op de lange termijn, en bevat de aanname dat dit *dan* automatisch (of intrinsiek) een sociale verandering teweeg zal brengen. Zijn ideeën vormen, tot op de dag van vandaag, wat wij in de Westerse wereld onder esthetische opvoeding verstaan en blinken uit door de fantastische carrière die ze sinds de negentiende eeuw in scholen hebben gemaakt.

In het afgelopen decennium is Schillers esthetische opvoeding en diens enorme reikwijdte in het voorstellen van sociale verandering bekritiseerd. De filosoof Ruth Sonderegger uit kritiek op Schiller, ten eerste wat betreft zijn naïeve aanname dat kunst gemakkelijk het karakter van een persoon kan vormen, ten tweede vanwege zijn eis dat de esthetische opvoeding levenslang is en de sociale verandering uitstelt ten gunste van een utopie, en ten derde vanwege een beperkte opvatting en een uitsluitende kolonialiteit van de kunst in enkelvoud (2010, 2023).¹⁰

Hoewel Spivak benadrukt (bekrachtigt ze het ook?) dat ‘wat alle “onderwijsprojecten” doen, uit noodzaak is om zich te onderscheiden van een homogene “dierlijkheid”’ (2012, p. 8), en Schillers ‘verbod het esthetische te feminiseren’ problematiseert, besteedt ze niet veel aandacht aan de kolonialiteit van

Schillers (en Kants) uiteenzetting over het esthetische. Sonderegger en de literatuurwetenschapper David Lloyd hebben beiden het idee dat Schillers voorstel voor een esthetische opvoeding veel te lang onopgemerkt is gebleven wat betreft zijn relatie tot rassenkwesties en de beschavingslogica van het Europese kolonialisme. Lloyd zegt dat het hierboven genoemde uitstel ‘de pedagogische doelen van de esthetica die Schiller wil uitwerken in een onderwijsprogramma, om de “ruwe mens” in een burger te veranderen’ aanwakkert (2019, p. 59). ‘Binnen zo’n pedagogie, wordt de ontwikkelingsgeschiedenis die de “Wilde” van de moderne onderdaan onderscheidt duidelijker uitgelegd dan in de uiteenzetting van Kant, en de voorwaarden voor de geracialiseerde veroordeling van cultuur worden vastgelegd op manieren die beslissend zijn voor [...] een liberaal discours over kolonialisme’ (2019, p. 59).¹¹

De reden om Schiller hier onder de aandacht te brengen is dat dit inmiddels wijdverbreide en geïnstitutionaliseerde begrip van esthetisch onderwijs in Westerse instellingen de relatie tussen kunst, sociale verandering en instellingen is binnengedrongen. Schillers esthetische opvoeding is fundamenteel voor de onderliggende theorie van verandering die ik als kolonialistisch beschouw. Onderwijskundigen en socialrechtvaardigheidwetenschappers Eve Tuck en K. Wayne Yang zeggen dat een theorie van verandering verwijst naar ‘een overtuiging of zienswijze over hoe een situatie aangepast, gecorrigeerd of verbeterd kan worden’ (2014, p. 13). Schillers esthetische opvoeding is een koloniale theorie van verandering omdat het zijn ideologische functie en legitimering bereikt door een socio-psychologische logica van de menselijke, progressieve ontwikkeling. ‘Deze taak’ om de ‘ruwe mens’ tot burger te maken, wordt zoals Lloyd uitlegt ‘niet alleen aan de esthetica toegewezen, maar wordt als eerste door die esthetica verbeeld’ (2019, p. 10). Met andere woorden krijgt deze beschavingslogica zijn kracht van een schijnbaar intrinsiek verband tussen esthetische ervaringen en opvoeding, terwijl kunst en kunstpraktijken in hun kielzog meevaren. Als theorie van verandering plaatst het de Westerse wereld (en daarbinnen sommige meer dan andere) en haar moderne ideologieën aan de horizon en in de oorsprong van de maatschappelijke evolutie. Het esthetische wordt daardoor een buitensluitende technologie van verandering die op drie manieren serieus genomen moet worden. Ten eerste trekt zijn koloniale beschavingslogica een duidelijke grens met de koloniale ander; ten tweede markeert het in de Westerse wereld de scheiding met lagere klassen en tussen genders; ten derde moeten we niet vergeten dat discussies over esthetische opvoeding en de kunsten tegenwoordig in Westerse maatschappijen sterk zijn verstrengeld met wat onderwijskundige Rubén Gaztambide-Fernandez de ‘retoriek van effecten’ (2013) noemt. Aan de ene kant is er een obsessie met de gewilde en nog te bewijzen impact van de

10 Voor een gedetailleerde bespreking van Kant en Schillers ideeën over het esthetische en de esthetische opvoeding, zie Sonderegger, 2010, pp. 23-37; 2023, pp. 73-94.

11 Lezers die geïnteresseerd zijn in de ‘ruwe mens’ en de ‘wilde’ van Schiller raad ik aan de brieven IV, V, XVII, XXVII te lezen.

kunsten op dingen als academische prestatie en andere maatschappelijke uitkomsten. Aan de andere kant, laat Gaztambide-Fernandez in detail zien, worden intrinsieke argumenten naar voren gebracht wanneer het lastig is enige impact te bewijzen, en wordt er gefocust op 'die aspecten van het leren die blijkbaar inherent zijn aan de kunsten, zoals esthetische ervaringen.' Veelvoorkomende opmerkingen zijn dan dat de kunsten niets hoeven te doen en niets hoeven te bewijzen. 'Kunst gaat om de kunst.' En daardoor onvermijdelijk 'het idee van kunst omwille van de kunst herbevestigen' (2013, p. 220). Deze neiging wordt ook steeds zichtbaarder in accreditatierapporten, op websites van hogescholen voor de kunsten en om de relevantie van kunst-educatie op (inter)nationaal niveau te rechtvaardigen, als een 'expressionistische' legitimering van kunst en haar didactiek (zie ook Biesta, 2017). De rol van kunst en haar pedagogiek is vooral dat pubers en jongvolwassenen zich kunnen uiten en hun eigen taal kunnen ontwikkelen. Gaztambide-Fernandez vervolgt hoe de discussies over kunst omwille van de kunst vaak verhullen 'hoe het concept van de kunsten ingezet wordt om buitensluiting te rechtvaardigen door ideeën omtrent talent en artistieke vaardigheden die doorgaans de sociale context waarbinnen bepaald wordt wie erbij hoort, en dus ook wie niet, negeren of bagatelliseren' (2013, p. 223).

Hier raakt het kunst-omwille-van-de-kunst discours het esthetische in de koloniale theorie van verandering. Schiller zegt expliciet dat de beschavingskracht van het esthetische door de ervaring van 'ware schoonheid' dan gaat werken als een socio-psychologische kracht, wat van belang is voor mensen die door de maatschappij als 'onderontwikkeld' worden gezien, die nog niet klaar zijn voor zelfbeschikking. Het idee van kunst omwille van de kunst werkt met een vergelijkbare logica (e.g. wat betreft artistiek talent), maar moet deze 'functie [...] die een bepaald idee over wat het betekent een "goed" en "moreel" mens te zijn weer tot leven wekt' (Gaztambide-Fernandez, 2013, p. 221) verhullen. Met andere woorden, het idee van het esthetische en van een esthetische opvoeding (inclusief de daarvan afgeleide ideeën als kunst omwille van de kunst en kunst als zelf-expressie) zijn ingezet als een technologie om de ander uit te sluiten en buiten te sluiten en is gebaseerd op superioriteit. Deze concepten en hun concrete gevolgen zijn een vast onderdeel geworden van het doorlopende modern-koloniale project in Westerse instituties en vormen hoe artistieke praktijken en esthetische opvoeding zich verhouden tot onderwijs, theorieën van verandering en blijvende vormen van kolonialiteit. De taak van ont-leren richt zich op het esthetische, en daardoor de esthetische opvoeding en de kunsten, en verandert deze in een structurele locatie. Dit betekent zowel dat de discoursen van beide categorieën ontleed moeten worden en dat er moet worden ingegrepen in wat ze doen op artistiek, educatief, administratief, organisatorisch en persoonlijk niveau binnen een kunst-academie. Door te bestuderen wat ze *doen* in relatie tot hun socio-politieke, materiële levens, worden hun relaties en verbanden met de werelden waarin

zij/wij zijn ingebed benadrukt. Met andere woorden gaat het erom samen met medespelers (in instituties) onderzoek te doen naar hoe we hetgeen dat aan ons is doorgegeven door de nalatenschap van de moderniteit kunnen *ont-leren*. De universiteit of academie, de school, kunstorganisaties, en mijn persoonlijke omgeving worden dan arena's om andere relaties in na te streven, en het ont-leren kan een platform worden voor een leven waarin verschillende werelden mogen bestaan.

Ik wil deze tekst graag eindigen door een aantal kwesties kort te omschrijven. Deze benadrukken bepaalde aspecten, inzichten, paradoxen en zienswijzen die, door het herschrijven van deze tekst in relatie tot het ont-leren, boven zijn komen drijven. Zodat je niet vergeet welke dingen nog steeds moeten worden ont-leerd.

Het fysieke van ont-leren

Voor Spivak is het leren spelen met dilemma's het leren 'leven met tegenstrijdige instructies' (2012, p. 3, p. 16). De esthetische opvoeding is hier een kader om 'de verbeelding te trainen voor de epistemologische prestatie' (2012, p. 122) wat door de transcontextuele situaties een hele uitdaging is. Hoewel zij de verbeeldingskracht in de geesteswetenschappen, met name literatuur en filosofie, plaatst, besteedt ze nauwelijks aandacht aan het fysieke van de verbeelding, of het fysieke van de esthetische opvoeding – hoe we geleerd hebben onze levens waar te nemen en te ervaren. Door de lichamelijke-affectieve kanten te bestuderen, waaronder de gewoontes van denken, doen, inclusief waarnemen en ervaren, zorgen de situaties voor het ont-leren (*Sites for Unlearning*) van dingen voor de lichamelijke kennis. Wanneer we iets ont-leren, doen we dat als lichamen.

Het ont-leren van een koloniale theorie van verandering

Schillers programmatische werk over de esthetische opvoeding heeft sterk beïnvloed hoe wij in Westerse onderwijsinstituten verandering door middel van esthetische opvoeding zijn gaan zien, e.g. in de relatie tussen kunst, sociale verandering en instituties. De functie van de esthetische opvoeding wordt gezien als een katalysator voor de ontwikkeling van de 'onbeschaafde' tot een 'beschaafde' met de belofte om volledige vrijheid te verkrijgen. Het esthetische heeft niet alleen als tuchtsysteem (toentertijd voor de heersende klasse) een cruciale pedagogische functie vervuld wat betreft het vormen van een 'goede' burger, maar heeft ook een concept van ontwikkeling en vooruitgang onderbouwd die mensen van elkaar op discriminerende wijze onderscheidde. Sindsdien hebben deze mechanismes zich naadloos in beleid, de opbouw van instituties en kunstzinnige praktijken ingebed. Het ont-leren van dingen is er (in deze tekst) op gericht de categorie van het 'esthetische' uit zijn ontwikkelingsgerichte, educatieve en op zichzelf staande (kunst omwille van de kunst) gewoontes te tillen. Het moet altijd bestudeerd

worden als een materiële/geracialiseerde/gegenderde/geclassificeerde/geseksualiseerde categorie, die implicaties heeft voor identiteit en sociaal leven, en voor hoe we de wereld ervaren.

Annette Krauss is kunstenaar, docent en onderzoeker. Ze werkt aan der Universität für angewandte Kunst, Wenen en Hogeschool voor de Kunsten Utrecht. Ze doet artistiek onderzoek naar de relatie tussen kunst en educatie met bijzondere aandacht op infrastructurele vragen, ont-leren, vormen van organisatie in samenwerkingsverbanden, en de invloed van privileges.
annette.kraus@hku.nl

Literatuur

Alcoff, L. M. (1991). The problem of speaking for others. *Cultural Critique*, 20(winter), 5-32.

Andreotti, V. (2007). An ethical engagement with the other: Spivak's ideas on education. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 1(1), 69-80.

Åsberg, C. (2009). The arena of the body: The cyborg and feminist views on biology. In R. Buikema, L. Plate, & K. Thiele (Eds.), *Doing gender in media, art and culture. A comprehensive guide to gender studies* (pp. 24-39). Routledge.

Barut, S. (2012). Methoden - Wahrnehmung der Wahrnehmung. In N. Landkammer & A. Niemann (Eds.), *Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft. Reflexionen einer Arbeitstagung - 2011* (pp. 84-86). Ifa-Galerie Berlin.

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Jason Aronson.

Bhambra, G. K. (2014). Postcolonial and decolonial dialogues. *Postcolonial Studies*, 17(2), 115-121.

Biesta, G. (2017). *Letting art teach*. Artez Press.

Do Mar Castro Varela, M. (2008). Das Begehren neu ordnen. Autonome Wissensproduktion in postkolonialer Perspektive. *Zeitschrift für Frauensolidarität*, (103), 10-11.

Gaztambide-Fernandez, R. (2013). Why the arts don't do anything: Toward a new vision for cultural production in education. *Harvard Educational Review*, 183(1), 201-236.

Grosz, E. (1994). *Volatile bodies. Toward a corporeal feminism*. Indiana University Press.

Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.

Hiraide, L. A. (2021). Postcolonial, decolonial, anti-colonial: Does it matter? *New Voices in Postcolonial Studies Magazine*, (Summer), 10-15.

Krauss, A. (2017). *Sites for Unlearning. On the material, artistic and political dimensions of processes of unlearning*. Dissertation Akademie der Bildenden Künste Vienna.

Krauss, A. (2024). Instead of solving paradoxes and contradictions. In J. Armin & A. Krauss (Eds.), *Unlearning routines of the impossible* (pp. 95-123). Minor Composition/Autonome Media.

Landry, D., & MacLean, G. (1996). Introduction: Reading Spivak. In D. Landry & G. MacLean (Eds.), *The Spivak reader: Selected works of Gayatri Chakravorty Spivak* (pp. 1-15). Routledge.

Lloyd, D. (2019). *Under representation. The racial regime of aesthetics*. Fordham University Press.

Schiller, F. von. (1982[1795]). *On the aesthetic education of man, in a series of letters* (E. M. Wilkinson & L. A. Willough, Trans.) Clarendon.

Sonderegger, R. (2010). Ästhetische Erziehung: geben, nehmen oder müssen. In A. Dzierzbicka (Ed.), *Kunst fragen. Ästhetische und kulturelle Bildung- Erwartungen, Kontroversen, Kontexte* (pp. 23-37). Löcker.

Sonderegger, R. (2023). Zum kolonialen double bind der europäischen Ästhetik. In M. do Mar Castro Varela & L. Haghghat (Eds.), *Double bind postcolonial. Kritische Perspektiven auf Kunst und Kulturelle Bildung* (pp. 73-97). Transcript Verlag.

Spivak, G. C. (1993). *Outside in the teaching machine*. Routledge.

Spivak, G. C. (2004). Righting wrongs. *South Atlantic Quarterly*, 103(2-3), 523-581.

Spivak, G. C. (2012). *An aesthetic education in the era of globalization*. Harvard University Press.

Spivak, G. C., & Harasym, S. (1990). *The post-colonial critic. Interviews, strategies, dialogues*. Routledge.

Thiele, K. (2012). The world with(out) others. In B. M. Kaiser & L. Burns (Eds.), *Postcolonial literatures and Deleuze: Colonial pasts, differential futures* (pp. 55-76). Palgrave Macmillan.

Trouillot, M-R. (2000). Abortive rituals: Historical apologies in the global era. *Interventions*, 2(2), 171-186.

Tuck, E., & Yang, K. W. (Eds.). (2014). *Youth resistance research and theories of change*. Routledge.

Vázquez Melken, R. (2020). *Vistas of modernity: Decolonial aesthetics and the end of the contemporary*. Mondriaan Fund.

Wevers, R. (2019). Decolonial aesthetics and the museum. An interview with Rolando Vázquez Melken. *Stedelijk Studies*, (8), <https://stedelijkstudies.com/journal/decolonial-aesthetics-and-the-museum/>