

Obchodování s odlišností: dvě pedagogické příležitosti na křižovatce neoliberální univerzity a geopolitiky¹

Blanka Nyklová

Marketing Difference: Two Teachable Moments at the Intersection of the Neoliberal University and Geopolitice

Abstract: This article looks at the effects the neoliberal university has on feminist pedagogy when it is practised in a programme that stresses geopolitical differences. The material for the study comes from my experience as a teacher of a gender studies class for a US study abroad programme based in Prague, Czech Republic. The richly researched paradoxes of doing feminist pedagogy in the neoliberal university assume firm contours when the geopolitical location of both those ‘teaching’ and those ‘taught’ becomes the focus and indeed the ‘commodity’ to be sold. In my article, I focus on my situation as a teacher in an increasingly precarious educational environment in the Czech Republic, exacerbated by the specific framing of the US-based programme and its economic-moral rationality. I reflect on the ethical discontents inadvertently produced by the teaching experience and related commodification of ‘difference’. I argue that the geopolitical context of that commodification is crucial for understanding the local forms and impact of the neoliberal university. The contested standing of gender studies in the Czech Republic, which has been shown to stem in part from the post-1989 developments, intersects with the reform of the Czech science system. By exploring how this setting affects the micro-level of class dynamics and lesson content I show that there is a need to study the repercussions of the neoliberal university as geopolitically located.

Keywords: transnational feminist teaching, commodification of education, feminist pedagogy, neoliberal university

Nyklová, Blanka. 2017. „Obchodování s odlišností: dvě pedagogické příležitosti na křižovatce neoliberální univerzity a geopolitiky.“ *Gender a výzkum / Gender and Research*, Vol. 18, No. 1: 178–200. DOI: <http://dx.doi.org/10.13060/25706578.2017.18.1.355>

Řada autorů a autorek začala v nedávné době vnímat protikladnost feministické pedagogiky a změn, které zavádějí tržní logiku a vysoce individualistickou korporátní kulturu do provozu univerzit a výzkumných institucí (Alvanoudi 2009; David 2016; Gill, Donaghue 2016; Giroux 2002; Nash 2013; Pereira 2016; Sifaki 2016; Weber 2010). Tyto autorky a autoři používají různé koncepty, např. univerzita beze zdí, korporátní kultura, akademický kapitalismus a nový manažerialismus, k popisu a analýze určujících prvků „neoliberální univerzity“. Ve vztahu k feministické pedagogice, jíž se tu zabývám, se ukazuje jako velmi relevantní aspekt i tělesná a emoční újma, kterou trpí jak vyučující, tak studující (Berg, Huijbens, Larsen 2016; Gill 2010), přičemž nejvíce výzkumného zájmu bylo věnováno nárůstu úzkosti. Feministickou pedagogiku chápu jako druh politické činnosti, která zdůrazňuje a pěstuje vztahy v rámci učebny i mimo ni, přičemž zpochybňuje společenský status quo se zvláštním důrazem na genderované fungování moci. Fyzická a psychická újma je vnímaná jako pramenící z prostředí, v němž se má uskutečňovat vzdělávání. To logicky vede ke kritikám daného prostředí a ke hledání způsobů, jak nepříznivou situaci změnit. Článek, který právě čtete, je příspěvkem k těmto kritickým diskusím. Soustředím se na to, co může feministická pedagogika a vztahy, jež doufá pěstovat, získat ze zaměření na geopolitiku jako nedílnou součást neoliberální univerzity. Snažím se to ukázat na příkladu zahraničního studijního programu pro studující z USA v Praze, neboť umožňuje snadno pozorovat geopolitické ukotvení neoliberální univerzity.

Moje reflexe vychází z autoetnografické analýzy šestnácti semestrů, které jsem doposud odučila v rámci kurzu genderových studií, který je součástí zahraničního studijního programu pro bakalářské studující pocházející většinou z USA. Struktura článku je následující: Nejprve se zaměřuji na propojení feministické pedagogiky, neoliberalismu a geopolitiky. Následně krátce shrnuji místní neoliberalizující trendy v terciárním vzdělávání a ustavení oboru genderových studií v českém akademickém prostředí i s jeho geopolitickou podmíněností. Dále se věnuji metodám a použitému materiálu i konceptu pedagogické příležitosti v rámci feministické pedagogiky. Po představení dvou takových příležitostí analyzuji, jakou roli v nich sehrála neoliberální univerzita, otevřeně prodchnutá geopolitikou. Závěrem chci zdůraznit, že zaměření se na průsečík geopolitiky s neoliberální univerzitou na konkrétních, vtělených příkladech umožňuje najít nové cesty pro feministickou pedagogiku.

¹ Tento článek je českým přetiskem článku „Marketing difference: Two teachable moments at the intersection of the neoliberal university and geopolitics“ v tomto čísle. Vychází z příspěvku na mezinárodní konferenci RINGS a jako takový byl primárně určen pro zahraniční publikum.

Feministická pedagogika se protíná s neoliberální univerzitou a geopolitikou

Neoliberální univerzitu nechápu jako úhledně vymezený termín, ale spíše jako zastřešující pojem snažící se pojmenovat dopady zavádění tržních principů a s tím souvisejících druhů vztahů do akademické sféry, jež vycházejí z anglofonních zemí a šíří se napříč světem. Jedním z nejdůležitějších problémů, které tento termín pokrývá z pohledu feministické pedagogiky, je rozpačité propojení neoliberalismu s hodnotami a typem vztahovosti charakteristickým pro akademickou sféru. Jak ukázal Jeremy Gilbert (2008), vztahy v prostředí vzdělávání (vyučující–studující; mezi kolegy/němi) se nedají snadno zredukovat na vztah mezi konzumentem/kou a poskytovatelem/kou, což je vztah, který podle jeho názoru dominuje vztahům v neoliberální konzumní společnosti a který se hegemonicky prosazuje. Pro kohokoliv se zájmem o kritickou pedagogiku a její feministickou odnož je to právě tento typ nové konzumní vztahovosti, co tvoří jednu z klíčových překážek žádoucímu výsledku, tedy rozvoji kritického myšlení u studujících spolu se sociálním uvědoměním a zcitlivěním k potřebě politické akce (Amsler, Canaan 2008). Jak ale ukazují Sarah S. Amsler a Joyce E. Canaan, ale i Brenda R. Weber (2010), je to i příležitost pro vymýšlení nových způsobů výuky.

Feministickou pedagogiku chápu jako pedagogickou metodologii založenou na vědomém a záměrném budování vztahů se studujícími a mezi nimi s důrazem na upozorňování na fungování moci v dané oblasti studia a v rámci třídy. Cílem je vzbudit politické vědomí a možná i akci. Feministické/čtí vyučující většinou chápou svou roli a práci jako politickou (David 2016; Dever 1999; Felman 2001; Pétursdóttir 2015). Jejím cílem je zpochybnění společenského statu quo v rámci učebny i mimo ni. To může vyžadovat zpochybnění dominance a nárokování si vědění ze strany akademického prostředí, protože feministická pedagogika zpochybňuje nejen obsah daného oboru, ale i způsoby výuky se vztahy autority a dominance, a snaží se je přetvářet (hooks 1994). Napětí a relevantnost výukového materiálu pro osobní životy studujících jsou vnímány jako klíčové (Mei-Hui 2014).

Řada autorek a autorů poukázala na rozpor mezi neoliberální univerzitou, která rámuje studující jako zákazníky a vyučující jako zanícené (prekérní) dodavatele služeb/výrobku, a mezi klíčovými charakteristikami feministické pedagogiky. Často uváděnými problémy jsou tržní logika, která chápe poptávku jako zásadní měřítko kvality a hodnoty toho, co se nabízí. Neoliberální univerzita tím poškozuje kontext učení se. Zaměňuje smysl vzdělání jako podmínky opravdu plně uvědomělého občanství za sebezdokonalování, jež lze přímo přetavit do výhody na trhu práce (Brown 2015; Giroux 2002; Weber 2010). Dalším problémem, který je v rozporu se snahami o feministickou pedagogiku, jsou postfeministické postoje, které ovládají učebny i v prostředích, jež vůči nim byly zdánlivě imunní, například australské hodiny sociologie (Nash 2013).

Vzhledem k tomu, že feministická pedagogika klade důraz na pěstování vztahů mezi studujícími a vyučující/m, narůstající počty studujících jsou také v rozporu s předpokládanými diskusemi v malých skupinkách, jež alespoň částečně vycházejí z feministických skupin zaměřených na rozvoj sebevědomí v USA (Newbery 2009). Stručně řečeno, pozici studujících v prostředí neoliberální univerzity lze charakterizovat „[s]outěživostí, soběstačností a důrazným individualismem – které představují příznaky i samotnou chorobu neoliberalismu – [a které] se zdají být zcela v protikladu k vyvracení mocenských vztahů“² (Feigenbaum 2007: 337). Na straně vyučujících má být jejich hodnota v rámci akademické sféry kontrolována neustálými audity výstupů, například ve formě článků v časopisech s vysokým impakt faktorem. Postavení vyučujících i studujících je tak rámováno společnými principy, jež jsou považovány za specifické pro neoliberalismus. Abychom jim mohli lépe porozumět, je třeba upozornit na rozdílnost od klasického liberalismu.

Autoři Mark Olssen a Michael A. Peters (2005) upozorňují, že zaměření se na soutěživost, víra v nadřazenou schopnost seberegulace trhu atd. nejsou nové a lze je najít i v klasickém liberalismu (Olssen, Peters 2005: 314–315). Novinku představuje změna pohledu na stát: zatímco dříve byl vnímán jako ryze negativní, protože stál v cestě volnému obchodu a laissez-faire, dnes se má za to, že by měl vytvářet „vhodný trh poskytováním podmínek, zákonů a institucí, které jsou nezbytné pro jeho fungování“ (Olssen, Peters 2005: 315). Stát je tak nově chápán jako garant a správce podmínek, které umožňují vzkvétat volnému trhu. Znalostní společnost je vnímána jako významná pro volný trh a výrobu, a je proto povinností státu, aby dohlížel na akademickou sféru a zaručil, že do celého procesu odpovídajícím způsobem přispívá, tj. vzdělává tvárné a individualizované formy lidského kapitálu (Berg, Huijbens, Larsen 2016).

Jakou souvislost s tím má geopolitika? Za prvé, neoliberalismus se předně soustředí na vytváření zisku a využívá k tomu nerovnosti, které charakterizují transnacionální hospodářství. Nejjasněji je to vidět v případě transnacionálních korporací a jejich vyjednávací síly umocněné nadnárodními politickými subjekty, jako je Mezinárodní měnový fond a Světová banka. Tyto subjekty využívají národní státy k zavádění politik, které podporují jejich fungování a neoliberalismus jako ideologii.³ Za druhé, nerovnosti se netýkají jen ekonomiky. Naopak, ovlivňují a jsou ovlivňovány symbolickými hodnotami přisuzovanými určitým geopolitickým polohám, jež stály u zrodu dělení světa do hierarchicky uspořádaných celků, např. Východ/Západ, první/třetí svět, globální Sever/Jih, centrum/semiperiferie/periferie atd. Tyto hodnoty pak přímo i nepřímo ovlivňují akademickou sféru – například z hlediska toho, které země jsou považovány za „centra“ generování vědění (Felt 2009; Stöckelová 2012). Nebezpečí takového

² Překlady v textu pocházejí od autorky.

³ Chtěla bych poděkovat Zuzaně Uhde za to, že mě na tento aspekt upozornila.

vnímání světa spočívá v tom, že vnímané odlišnosti ustrnou do celků, jež jsou potom chápány jako nositelé nepřekonatelných ontologických rozdílů (Ang 2003; Cerwonka 2008b; Mohanty 1988). Takové chápání ale znemožňuje skutečnou analýzu, protože odpověď („kvůli geopolitické poloze“) je známa předem. Navíc takové čtení transnacionálních vztahů zamlžuje jejich propojenost. Řečeným ale nechci zastírat, že výše uvedená dělení mají symbolickou hodnotu a reálné dopady, které jsou pozorovatelné a doložené v globální akademické sféře.⁴

Opravdu se zdá, že zabývání se dopady neoliberálních reforem na akademické kultury často vychází z jejich projevů ve Velké Británii, USA a Austrálii (Brown 2015; Weber 2010), které jsou chápány jako svého druhu záporné modely. Lokální vývoj v nich bývá prezentován a kritizován jako nejextrémnější příklady s předpokladem, že mají univerzální platnost – to znamená, že pokud neoliberální reformy začnou jinde, předpokládá se, že nabydou velmi podobného nebo zcela stejného tvaru.⁵ Je podstatné, že se také předpokládá, že budou mít podobné výsledky, např. atomizace a rozbíjení kolektivů, což vede ke znemožnění jakékoli opozice (postavené na sdílené identitě a společných zájmech) (Bourdieu 1998). V mnoha případech tomu potom opravdu tak je, protože tvůrci politik skutečně hledají inspiraci v zahraničí, ale reálné dopady je třeba vždy chápat jako ovlivněné lokálním prostředím, včetně akademických politik, ale i geopolitickou polohou. Takové studie nám mohou pomoci pochopit, jaké podoby mohou tyto změny v budoucnosti nabýt. Pokud jsou zaváděny v místech, kde genderová rovnost není samozřejmostí ani jako obecně sdílená hodnota, můžeme díky tomu pochopit, co možná nastane v místech, odkud se reformy šíří. Mohlo by tomu tak být zejména tam, kde je myšlenka genderové rovnosti nahlodávána politickým vývojem v zemích, které reformy iniciovaly jako první a představují ony negativní modely. Tento článek se snaží ukázat jak dopad geopoliticky podmíněných neoliberálních reforem na feministickou pedagogiku, tak i možné cesty, jak se s nimi vyrovnat.

Z obecného hlediska pochází materiál analyzovaný v tomto článku z prostředí internacionalizace terciárního vzdělávání, která se v současnosti snadno kombinuje s konceptem obchodování s terciárním vzděláváním jako formou sebevylepšování a zvyšování vlastní tržní hodnoty. V ideálním případě by rozmach internacionalizace terciárního vzdělávání mohl být chápán jako příspěvek ke spuštění opravdu transnacionálního dialogu v rámci genderových studií (Yuval-Davis 1994). Ve skutečnosti ale mohou být dopady internacionalizace přesně opačné. Očekávání vkládaná do inter-

⁴ Dopady těchto dělení jsou např. převaha angličtiny jako hegemonického jazyka akademické produkce (Bennett 2007, 2009) i omezené kánony, které se používají při výuce genderových studií (Hemmings 2005).

⁵ V roce 2015, profesorka Gabriele Griffin ve své přednášce v rámci první konference RINGS uspořádané v Praze použila metaforu „pohlednice z budoucnosti“, kterou chtěla přiblížit chystaný vývoj v britských politikách hodnocení akademického výkonu jako něco, co čeká celý svět.

nacionalizace terciárního školství jsou velká, existují i snahy o vytvoření globální univerzity (Halangescu 2015) a zajištění rozvoje globálního občanství (Gacel-Ávila 2005). Zároveň ale většina autorů a autorek poukazuje na instrumentalizaci vzdělávání, která ovlivňuje to, jak k internacionalizaci přistupují národní vlády, což je přímo ovlivněno neoliberalizujícími trendy. Kladou důraz na příspěvek studijních pobytů v zahraničí⁶ ve smyslu zvyšování vlastní prodejnosti ve znalostní společnosti (Teichler 2004). Kontext internacionalizace je pro stávající studii podstatný, protože tento studijní program se hlásí k oběma slibům – slibu navýšení vlastní tržní hodnoty i myšlenky skutečné výměny hodnot, která se snáze kombinuje s myšlenkou feministické pedagogiky.

Ustavení oboru genderových studií jako nezamýšlený důsledek neoliberalizace terciárního vzdělávání

I když terciární vzdělávání zůstává v České republice nezpлатněno,⁷ prošlo některými změnami spojenými s neoliberalizací, jako je masifikace⁸ (Šima, Pabian 2013, 2017) a prekérní pracovní podmínky pro akademické pracující před dosažením docentského titulu, který bývá častěji spojován se smlouvou na dobu neurčitou. Pro místní akademické prostředí jsou charakteristické mechanistické politiky hodnocení s důrazem na publikační výstup a prudký pokles institucionálního financování, které bylo do značné míry nahrazeno projektovým financováním (Linková, Stöckelová 2012; Linková 2017). Principem politik je to, že objem výstupů se překlápí do financování poskytovaného ze státního rozpočtu, což znamená, že čím více výstupů instituce vyprodukuje, tím více peněz obdrží. Tato praxe dále přispívá k zanedbávání terciární pedagogiky, neboť politiky nekladou důraz na kvalitu tohoto vzdělávání, přičemž kvalitní výuka zabírá čas, který by se dal využít psaním článků do časopisů s vysokým impakt faktorem, patentů atd. (Dvořáčková et al. 2014). Je zde patrný rozpor s transformativním, na zkušenosti založeným učením typickým pro feministickou pedagogiku, která získala prostor v souvislosti s plnou institucionalizací genderových studií v letech 2004/2005,

⁶ Internacionalizace terciárního vzdělávání může samozřejmě nabývat i jiných podob, například jako studium celých programů vedoucích k získání vysokoškolského titulu v zahraničí nebo studium na pobočce vlastní univerzity v jiné zemi, kam se rozšířila ve snaze zvýšit svou mezinárodní viditelnost (University of Oxford International Strategy Office 2015). Nicméně vzhledem k tomu, že materiál pro tento článek pochází ze zahraničního studijního programu, tento převládající typ mezinárodního vzdělávání určuje i zaměření článku.

⁷ Přesto jsou v systému terciárního vzdělávání poplatky, především pokud studující překročí očekávanou délku studia; terciární vzdělávání tak přispívá k reprodukci nerovností i v době jeho masifikace a univerzalizace.

⁸ Reforma začala v 90. letech 20. století pod vlivem politického vývoje. Fáze masifikace a univerzalizace otevírání terciárního vzdělávání široké skupině studujících dosáhla vrcholu v nultých letech 21. století (Prudký, Pabian, Šima 2010; Šima 2013).

kdy byl otevřen bakalářský program na brněnské Masarykově univerzitě a magisterský program na Karlově univerzitě v Praze.

Načasování institucionalizace genderových studií není náhodné: obě fakulty zahájily programy v době masifikace, byť po silném tlaku feministických výzkumnic/ků a vysokoškolských vyučujících (Havelková 2009; Linková 2006; Pavlík 2004; Václavíková-Helšusová 2006). Ustavení těchto programů není možné zaměňovat za automatické uznání významu a akademické hodnoty disciplíny ze strany akademické obce. Samotnou institucionalizaci nelze považovat za danost, jak ukázal osud ranějšího pokusu založit program genderových studií na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy (Lorenz-Meyer 2004; Pavlík 2004). Prekérnost vyučujících genderových studií je tedy různorodá: týká se relativně nízkých mezd,⁹ nejasného hodnocení jejich pedagogického výkonu i nejisté pozice samotných programů. Celou situaci dále zhoršuje skutečnost, že genderová rovnost a její společenský přínos nejsou ani zdaleka pevnou součástí veřejného diskursu, jak ukázal výzkum sociálních hnutí (Císař, Vráblíková 2010; Císař 2008). Neochota uznat přínos genderových studií na téměř všech společenských úrovních bývá spojována s geopoliticky vnímanými dějinnými procesy a jejich interpretací, která pojímá emancipaci jako věc minulosti a feminismus jako cizí import (Hašková, Uhde 2009; Havelková, Oates-Indruchová 2014). Pro prostředí, v němž se nachází feministická pedagogika v ČR, je tedy charakteristická křehká institucionalizace a rozporuplný status oboru v rámci akademické sféry i ve společnosti (Sokolová 2004; Václavíková-Helšusová 2006). Jedná se o výsledek výběrového přijetí modelů neoliberální univerzity spolu s vysoce výběrovou, geopoliticky podmíněnou interpretací místních dějin.¹⁰

Autoetnografie, feministická pedagogika a pedagogická příležitost

Analytický materiál, který používám pro zmapování možností feministické pedagogiky, jež vyplývají z výše popsané situace, pochází z mé osmileté pedagogické práce jako lektorky úvodního kurzu o genderu v ČR a Evropě v rámci zahraničního studijního

⁹ Akademikky představují většinu zaměstnanců programů genderových studií. Medián platu akademiček na VŠ je 32 241 Kč hrubého. Je nicméně neobvyklé, především pro akademicky mladší pracovníky/ice, mít na univerzitě plný úvazek, takže reálná mzda je často nižší. Čísla čerpám z přehledu Českého statistického úřadu a vztahují se k roku 2015; <https://www.czso.cz/documents/10180/32846295/11002616A22.pdf/91cbc71e-5e1b-4281-b267-1f3c295d7fbe?version=1.0>. Navštíveno 10. září 2016.

¹⁰ Jak ukazuje Maria do Mar Pereira (2014), podobná situace není výjimečná a neurčuje zcela postavení oboru genderových studií. Její studie ukazuje, že rozdíly, které panují v EU a vykreslují Portugalsko jako zemi, které se v řadě ohledů „nedostává“ a která potřebuje „dohnat“ „Západ“, vedla k přijetí vědecké politiky založené na metodice přihlížející k citačnímu indexu. Tato politika pak poněkud paradoxně pomohla ustavit genderová studia jako obor v portugalském akademickém prostředí díky jejich silné akademické produkci v angličtině (i když to nevedlo k odpovídajícímu místnímu akademickému uznání disciplíny).

ho programu s centrálou v USA, který má jedno z center v Praze. Program působí na mezinárodním trhu se vzděláním již od konce 40. let 20. století. Po roce 1989 tento program založil centrum v Praze a jeho webová stránka zve studující do Prahy, aby „objevili společnost, která se soustavně rozvíjí po nedávném přechodu z komunistické minulosti“.¹¹

I když je program oficiálně přidružený k veřejné Karlově univerzitě, studující si coby občané/ky USA většinu nákladů hradí sami, pokud se jim nepodaří dostat jedno ze stipendií. V mnoha případech jsou tak poplatky, které platí za jeden semestr v Praze, vyšší, než by zaplatili na své domovské univerzitě. Moje třída mívá mezi devíti a čtrnácti studujícími, jimž je kolem dvaceti let, jsou to většinou cisgender ženy, často židovského původu. Většina studujících pochází ze střední třídy, přičemž se občas objevují i studující z nižší střední třídy, kteří většinou přijíždějí díky stipendiu. Vzhledem k relativně nízkému počtu studujících vedu kurz formou semináře.

Materiál, který vstupuje do překládané autoetnografie, je rozmanitého původu. Od roku 2011 si vedu složku s dotazníky, jež studující vyplňují na začátku každého semestru.¹² Kromě toho si vedu anonymizovanou složku s postřehy a výměnami s kolegy/němi o fungování a proměnách programu. Často si dělám poznámky na povinných setkáních pro vyučující, která se pořádají před každým semestrem. Další zdroj představují změny sylabu, k nimž jsem přistoupila po konkrétních situacích, které se odehrály ve třídě: ve většině případů vedou k odstranění textů, jež se zdají být pro studující příliš složité. Používám i anonymizovanou e-mailovou komunikaci se studujícími, která je integrální součástí kurzu stejně jako početné individuální i skupinové debaty se studujícími, obzvláště na téma geopolitické lokace.

K materiálu přistupuji z etnografické perspektivy (Ellis, Adams, Bochner 2010). Autoetnografie kombinuje popis okamžiku, který umožnil pronikavý postřeh, s analytickým přístupem podmíněným výzkumným vzděláním autora/ky. Analýza a zejména schopnost spojit náhlé pochopení obecného kulturního jevu odlišuje autoetnografii od autobiografie. Od stylu psaní autoetnografie se odlišuji, protože by „měl být estetický a vyvolávající [pocity, asociace], zaujmout čtenáře/ky“ (Ellis, Adams, Bochner 2010: 4), což se obávám, je mimo mé schopnosti v cizím jazyce. Namísto toho se snažím zdůraznit analytickou stránku autoetnografie, zejména proto, že se zabývám relativně abstraktním a složitým problémem. Soustředím se na specifická místa a jejich geo-

¹¹ Viz <https://www.ciee.org/study-abroad/czech-republic/prague/>. Navštíveno: 10. září 2016.

¹² V současnosti dotazník obsahuje tyto otázky: Jak se jmenujete a jak vám máme ve třídě říkat? Jaká je vaše e-mailová adresa? Hlavní/vedlejší zaměření? Proč jste se rozhodl/a přijet do ČR/zapsat se do tohoto kurzu? Jak byste definoval/a gender? Co si myslíte, že lidé v ČR považují za ideální rodinu (co se složení týče)? Je v ČR legální potrat? Je česká populace nábožensky založená? Jaké je v ČR hlavní náboženství? Myslíte si, že je dnes feminismus relevantní? Označil/a byste se za feminist/k/u? Proč? Proč ne? Co je neoliberalismus a jak se vás dotýká? Když v textu narazíte na slovo, kterému nerozumíte, co uděláte?

politický kontext a rámce, které se s nimi spojují, abych mohla analyzovat vzájemné souvislosti výše popsané pozice genderových studií na českých univerzitách a dopady změn v rámci terciárního vzdělávání na možnosti zabývat se feministickou pedagogikou v rámci zahraničního programu, který působí na obou stranách Atlantiku. Autoetnografie se ze své podstaty soustředí na mikroúroveň. Jejím cílem ale je ukázat relevanci konkrétní zkušenosti pro naše chápání obecnějších jevů. Autoetnografický přístup jsem zvolila proto, že jsem chtěla ukázat, že konkrétní zkušenost z učebny může osvětlit fungování globálních jevů, jako je záluďná kombinace specifické geopolitiky s neoliberální univerzitou a pedagogické příležitosti, jež tato kombinace nabízí lidem, kteří se věnují feministické pedagogice.

Pokud se snažíte dostat ideálu feministické učitelky, která udržuje své studující zaujaté a učí se od nich a zároveň je sebereflexivní, je těžké vyhnout se určitým pochybnostem. Co když se nudí, protože nejsem schopná s nimi navázat ten „správný“ vztah? Jak mám přimět studující, aby se poslouchali navzájem a respektovali se, když si ještě po šesti týdnech někteří nepamatují, jak se kdo jmenuje? Proč usnul, když se zdálo, že ostatní to opravdu zajímá? Učí se tu vůbec někdo něco?

Výše uvedené otázky naznačují frustraci, která patrně pronásleduje feministické vyučující a může se kdykoliv projevit. Liz Newbery (2009) dokonce mluví o „přežívání“ feministické pedagogiky, neboť se zaměřuje na situaci, v níž se nepodařilo napětí zpracovat, a vnímala ji tak jako neúspěch a násilí. Je to právě možnost neúspěchu, jak ve smyslu nedostání (vlastním) očekáváním, tak ve smyslu vzniklé překážky, kterou se nepodaří zpracovat tak, aby vedla k učení, co činí feministickou pedagogiku potenciálně vyčerpávající. Jako ještě závažnější se ukazují situace, kdy vyjde najevo, že naši bývalí studující podporují sexualizované násilí (Bretz 2014).

Protože podobné zkušenosti rozhodně nejsou novinkou, začal se používat pojem „teachable moment“, který zde pro snazší srozumitelnost překládám jako „pedagogická příležitost“. Popisuje složitou nebo nepříjemnou situaci v učebně, jež vede ke skutečnému učení. Tento pojem bývá nejčastěji založen na konfrontaci osobní zkušenosti ve třídě. Anna Feigenbaum k tomu říká:

„Pedagogická příležitost je okamžikem narušení, minutí se, úkroku, odbočení, kterému se věnujeme navzdory logickému uspořádání výuky a který se objevuje v okamžiku zranitelnosti, jenž nastává, když vyučující dokáže přerámovat odpor kladený studujícími jako pokus o útěk. Touha po něčem víc, než je text, touha po tom, aby se text dal prakticky použít, touha po tom, aby vědění vznikalo jinde; takový pokus o útěk není odporem, překážkou nebo odmítnutím něco se naučit. Jde spíše o pokus setkat se. Přiznání toho, že myšlení nemůže nikdy být hotové, ukončené, protože v setkání studujícího a vyučujícího je vědění vždy ve stavu stávání se.“ (Feigenbaum 2007: 340)

Podobné příležitosti se tedy naskýtají, když se vyučující a studující pokusí o skuteč-

nou komunikaci mezi sebou jako vtělenými subjekty. Díky tomu je poměrně zřejmé, proč se pedagogické příležitosti a obecněji feministická pedagogika zdají být nekompatibilní s neoliberální univerzitou. Neoliberální univerzita totiž neslibuje, že vychová občana/ku se schopností kriticky myslet, kterou by mohl/a použít k uchopení vlastní politické existence, ale spíše neoliberální subjekt poháněný vlastními činy na – v případě zahraničního studijního programu jednoznačně globálním a složitým – pracovním trhu (Tuchman 2009).

Prostředí výuky a učení zahraničního studijního programu

Ne všechny učební metody, které v kurzu používám, lze označit za feministickou pedagogiku. Respektuji hodnotící kritéria navržená programem a občas se nezříkám použití autority, která plyne z hierarchického vztahu se studujícími. Vztahovost, jež v takové třídě vzniká, ale nesleduje jednoduchý vzorec, jako vztah mezi zákazníkem/poskytovatelem služby nebo zboží. Ačkoliv je tedy zpochybňování hierarchií a jejich pozadí zásadní, nezbytně nastávají situace, v nichž je odvolání se na autoritu (ať už svou vlastní nebo autorek/ů odborných textů) očekáváno a je prospěšné (Gilbert 2008). Společné přemýšlení, diskuse v rámci celé třídy, které někdy vedou sami studující, možnost ovlivnit syllabus a způsob fungování třídy a především důraz kladený na vytváření osobních vztahů přesto tvoří důležitou součást hodin. Zároveň ale geopolitické rámování celého programu tak, jak se objevuje v jeho oficiálních dokumentech, silně vychází z přístupu ke studujícím jako k zákazníkům, jimž se nenabízí jen krásné obrázky Prahy a seznam věcí, které mohou vidět a dělat, ale také příslib toho, že „profesionálně porostou“.¹³ Někteří ze studujících pak opravdu otevřeně (v diskusích ve třídě o tom, proč přijeli) uvádějí, že očekávají, že jim jejich vzdělání/titul zaručí dobré pracovní příležitosti. To je pro ně důvod, proč se vůbec ke studiu přihlásili i proč pociťují vysokou úroveň stresu. Ke stresu přispívá možnost získat alespoň nějaké stipendium v případě vynikajících studijních výsledků, což vede k nebývalému tlaku, který studující vyvíjejí na vyučující ve snaze získat nejlepší výsledky i bez ohledu na skutečný studijní výkon.

Protože většina kurzů v rámci programu spadá pod teritoriální studia, učební plány často těží z představ o ontologickém rozdílu, který plyne z přijetí diskursu studené války, jenž rozděluje svět na jasně ohraničené, hierarchicky uspořádané kategorie rozvinutého, moderního Západu a modernizujícího se, dohánějícího Východu (pro kritiku tohoto pohledu na geopolitické vztahy viz Buden 2010, 2013; Kampichler 2010; Nyklová 2017). Právě na geopolitické pozadí programu se můj kurz zaměřuje od roku 2010. Kontext kurzu je specifický, neboť kombinuje místní akademické pro-

¹³ Viz <https://www.ciee.org/study-abroad/why-ciee/ciee-difference/>. Navštíveno 25. dubna 2017.

středí poznamenané nízkými platy a nedostatkem stálých pracovních pozic s nároky na akademický standard a výkon, které vyžaduje korporátní kultura ústředí programu v USA. Zároveň program těží z vnímání Prahy jako bezpečného města a místa zajímavého kvůli jeho komunistické minulosti. Tím, co se zde prodává, je vnímaná, a tedy spoluvytvářená ontologická odlišnost ČR a USA, která umožňuje „ponoření se do“ „pražské“, „české“, „místní“, a dokonce i „středoevropské“ kultury a umožňuje i jejich objevování.¹⁴

Představy studujících odrážejí předpoklad nepřekonatelné odlišnosti, kterou obsahuje i metafora rozšiřování obzorů s její implicitní geopolitickou mocenskou hierarchií. „*Přišla jsem se sem poučit o regionu,*“ jak to podala jedna studentka v parafrázi obsahu webové stránky programu jak na první hodině, tak později v průběhu semestru. Protože se kurz zaměřuje na různé problémy, jež vycházejí z genderované sociální skutečnosti a vztahů, hierarchie se ještě častěji objevuje ve víře v nevyhnutelný pokrok, který povede k politikám a kulturnímu přerodu k „rozvinutosti“. Hierarchie se projevuje v tom, jak se studující vztahují ke studijnímu materiálu v případě, že mají potíže mu porozumět – občas nesrozumitelnost svádějí na „odlišnosti“, jako v případě, kdy se studentka potřebovala ujistit, že Judith Butler „*je odsud, že ano?*“

Abychom takové předpoklady narušili, zaměřujeme se v kurzu na teoretické uchopení místa ve vztahu k genderovým studiím, přičemž se soustředíme na dlouhou místní historii emancipace a feministického aktivismu. V teoriích místa a pojednáních o místních vlivech na utužení geopolitických dělení převládá kritika umlčování, podřizování a nerovného uznání těch, kdo se nacházejí na „periferii/semiperiferii“. Kritika směřuje především k feministickým teoretičkám ze zemí „centra“ (Blagojevic 2005; De Haan, Daskalova, Loutfi 2006; Gal, Kligman 2000; Loutfi 2009). Epistemologické dopady těchto nerovností, které jsou zakoušeny a uplatňovány na různých úrovních, byly také podrobeny studiu (Phipps, 2016; Tlostanova, Thapar-Björkert, Koobak, 2016), včetně otázek týkajících se ne/možnosti spolupráce z důvodu geopolitické odlišnosti. To všechno je důležité pro zvážení možnosti feministické pedagogiky jako situovaného procesu, a to především v kontextu, který zdůrazňuje údajnou odlišnost a těží z ní. Do určité míry tak kopíruje situaci, již rozebírají právě uvedené autorky. V následujících dvou sekcích článku představím dvě „pedagogické příležitosti“, které tvoří jádro této autoetnografie, neboť se jednalo o okamžiky, kdy byla úspěšně narušena právě víra v tuto „odlišnost“.

¹⁴ Viz <https://www.ciee.org/study-abroad/czech-republic/prague/central-european-studies/>. Navštíveno 25. dubna 2017.

Pedagogická příležitost 1: Znásilnění

V třech semestrech během posledních tří let se na mne obracely studentky, které popisovaly sexualizované násilí, jemuž byly vystaveny během pobytu v ČR. Šlo o případy slovního sexuálního obtěžování na veřejnosti (např. před budovou studijního programu), v prostředcích MHD a v klubech. Dále se vyskytly případy osahávání v MHD a v klubech. Jednou v zimním semestru za mnou přišla studentka těsně před písemným testem uprostřed semestru, aby se omluvila, že nebude moci test napsat, protože byla znásilněna cestou z večírku. Tato událost vedla k jedné z nejvážnějších krizí pro mne coby vyučující a málem jsem kvůli ní z programu odešla.

Feministická pedagogika zdůrazňuje význam zpochybňování mocenských hierarchií včetně dichotomie vyučující/studující. Znásilnění studentky také vedlo ke zpochybnění dalších dichotomií, především těch, které určují vztah mezi studující a programem a mezi vyučující a vedením programu. Daný případ nám naneštěstí poskytl spoustu prostoru pro podobné zpochybňování. Během dvou měsíců po znásilnění jsem se stala tou vyučující, se kterou se studentka bavila o své situaci. Vyplynulo to částečně z toho, že očekávala, že díky mému zaměření na genderované vztahy pochopím různé roviny její zkušenosti, a částečně z toho, že měla pocit, že nikdo z vedení nebyl schopen její situaci plně pochopit. Objevila se viktimizace a nemístné přenášení viny, v nejhrubší podobě ze strany policistů, kteří odmítli vyšetřovat a dali najevo, že si myslí, že je obvinění vymyšlené, ale později i ze strany psychoanalytičky (!), za kterou byla poslána, a částečně i v postoji a přístupu vedení programu.

I když diskuse o osobních problémech studujících vždy představovala součást mé práce, tyto dva měsíce byly jednoznačně nejtěžší ze všech, které jsem musela odučit. Vedení se mne snažilo odradit od toho, abych se studentkou o její zkušenosti mluvila. Čím dál tím silněji jsem cítila, že je ohrožena moje vlastní pozice, když jsem opakovaně poukazovala na případy sexualizovaného násilí, se kterým se studentky potýkají.¹⁵ Bylo mi řečeno, že takové zkušenosti – kromě samotného znásilnění – mohly být způsobeny „mezikulturním nedorozuměním“, a přestože nejsem jedinou vyučující, která kdy v rámci programu učila genderová studia, vedení se ve věci neobrátilo ani na kolegyně s obdobnou průpravou. Pokud by za mnou studentka nepřišla sama, vůbec bych o případu nevěděla.

Celá zkušenost naučila jak studentku, tak mě víc o naší situovanosti a místě než jakýkoli text. V kurzu používám textu Allaine Cerwonky a Chandry Talpade Mohanty, a ať už se zaměřujeme na cokoliv, snažím se najít autorky a autory, kteří ve své práci neignorují význam geopolitiky. Přesto průlom nastal teprve s tělesnou zkušeností

¹⁵ Pozitivní výjimku představovala společná konzultace studentek, které byly během pobytu sexuálně obtěžovány, mne a pedagogické poradkyně, nicméně ani ta nevedla k výsledku, který by situaci řešil.

v souvislosti s předpokládanou ontologickou „odlišností“ české a americké „kultury“, když ho program použil, aby se chránil proti vlastní vyučující a studentce. V případě studentky to bylo možné, protože u místního vedení programu se spojily místní vysoce stereotypní představy o sexualizovaném násilí se strachem o pověst programu především na ústředí v USA. V mém případě to bylo možné kvůli překérní smlouvě a nulové ochraně externích vyučujících ze strany univerzity a centrály programu. V důsledku celé situace jsme já i má studentka pocítily průsečík sexualizovaného násilí coby genderově podmíněného násilí s geopolitikou, neoliberalismem a jejich dopady.

Pedagogická příležitost 2: Úmrtí v rodině

V září 2015 zemřela moje teta z otcovy strany. I když byla ten rok v nemocnici už podruhé, její smrt přišla nečekaně a byl to šok. Nestihla jsem za ní dojet do nemocnice, protože jsem se v pátek vrátila z náročné týdenní konference v zahraničí, a proto jsem za ní v sobotu ráno nejela, ale rozhodla jsem se přijet v pondělí, na kdy byla naplánovaná další rodinná návštěva. V pondělí jsem se ale dozvěděla o jejím úmrtí a místo návštěvy jsme jeli zařizovat pohřeb. Celá událost spolu s pohřbem u mě vyvolala depresi, která přetrvávala téměř celý rok a způsobila, že soustředit se na relativně náročnou akademickou práci bylo pro mě velmi obtížné.

Pohřeb byl naplánován na první vyučovací den v době, kdy se do pozice osoby zodpovědné za akademickou část programu a vyučující dostal učitel literatury narozený v USA. Pozice s sebou nese dohled nad vyučujícími a jejich hodnocení, nábor a rozhodování o ukončení smluv nebo zavření kurzů. V souladu s některými aspekty kultury auditu (Apple 2005; Gill, Donaghue 2016) se projevila mnohem výraznější byrokratizace vedení vyučujících. Místo předchozího relativně neformálního hodnocení přišel akademický ředitel s celostránkovým hodnocením podle formálních kritérií. Objem administrativních úkonů, které se od vyučujících očekávají, narostl, byť jsou vyučující placeni za hodiny, jež odučí. Bylo zavedeno virtuální vzdělávací prostředí, přičemž kurzy k němu byly prezentovány jako přínos pro vyučující spíše než jako čas, za který by měli být placeni, ale placeni nejsou. Program akademicky zajišťují akademici/čky, kteří pracují na jednoleté obnovitelné smlouvě.¹⁶ Důraz kladený na význam virtuálního prostředí tak neměl daleko k ohrožení vlastní budoucnosti v rámci programu, pokud by s tím někdo nesouhlasil (což se také stalo). Stres, který nový systém u některých vyučujících vyvolal, byl nezanedbatelný, zbytečný a značně neetický (Gill 2010). Navzdory důrazu, jenž je formálně kladen na zkušenostní učení, program se nijak nevyjádřil k překážkám, které zavedení jednotné formy usměrňující výukové styly všech znamená právě pro zkušenostní učení.

¹⁶ Jedinou relativní jistotu nabízejí administrativní pozice.

Jak se blížil den tetina pohřbu i prvního dne výuky, začala jsem mít čím dál tím větší obavy o to, jak bych měla správně postupovat. Bylo zřejmé, že akademický ředitel by neocenil mou absenci v první den výuky, a také jsem se bála o svou práci, protože bylo jasné, že studující prostě očekávají, že se tam se mnou poprvé setkají. V rámci programu funguje cca dvoutýdenní období, během něhož si mohou studující rozmyslet, které kurzy si ponechají zapsané, což znamená, že během prvních dvou týdnů si mohou předmět škrtnout. První týden je tedy klíčový pro to, zda kurz zůstane otevřený (a zda máte práci). Jak se moje deprese prohlubovala, rozhodla jsem se prostě splnit očekávání a odučit první hodinu po návratu z pohřbu.

Výsledkem situace tedy bylo to, že pedagogická příležitost nastala hned první den výuky. Třída byla přeplněná, protože místnost je pro 15 studujících příliš těsná. Přijela jsem přímo z pohřbu celá v černém. Nezačala jsem tradičním úvodem a motivační řečí na přivítanou. Místo toho jsem se rozhlédla a všimla si studujících, kteří zjevně přišli, aby si mohli odškrtnout povinný genderový kurz právě během svého pobytu v zahraničí. Promluvila jsem nikoli proto, abych některé z nich odradila, ale abych jim vysvětlila, proč jsem v den rodinného pohřbu přišla učit. Představila jsem jim koncept neoliberalismu a prekérnosti, stejně jako jeho dopady v podobě dlouhodobého stresu, zdravotních obtíží, spánkové deprivace atd. Studující byli zaraženi, ale dvanáct z nich přišlo i na příští hodinu.

Krátkodobým účinkem zaměření na průsečík genderových studií, geopolitiky a neoliberalismu jako lokálně zakoušených a žitých v těle bylo to, že studující získali vnitřní motivaci naučit se něco o globalizaci, geopolitické lokaci a své vlastní proměňující se pozici v nich. Dlouhodobým účinkem dané zkušenosti bylo, že jsem se odvážila udělat z geopolitiky, lokace a neoliberalismu ústřední rámce pro uchopení genderových vztahů i pro vysvětlení očekávání studujících od kurzu a od studia v zahraničí. V současnosti se tedy zaměřujeme na politiku (placeného) školství a neoliberální reformy výzkumu a vysokoškolských institucí (Cerwonka 2008a; Evans 2004; Gill 2010; Olssen, Peters 2005; Pereira 2016; Readings 1996; Žarkov 2015). Pokoušíme se definovat, co je neoliberalismus, a diskutovat o tom, proč si studující program vybrali. Abychom učinili za dost cíli programu, zaměřujeme se na to, proč mnoho studujících chápe změny v politické a sociální oblasti, jako jsou prekarizace práce a života a zvýšené nároky kladené na stát ekonomickou sférou, jak to popsal Pierre Bourdieu (1998), jako logické, nevyhnutelné a v podstatě správné a opodstatněné.

Lokalizovaná feministická pedagogika v neoliberalizujícím se geopolitickém prostředí: Co jsme se naučili?

Autoetnografie se coby metoda snaží dosáhnout pochopení obecných jevů prostřednictvím jejich projevů na mikroúrovni. K oběma výše popsaným pedagogickým příležitostem přistupuji právě jako k takovým projevům a také je jako takové analyzuji. V tomto konkrétním případě by měly pomoci objasnit, jakým způsobem se mísí určitá geopolitická lokace závislá na specifické interpretaci světového řádu na základě diskursu studené války s místním neoliberalizujícím se univerzitním prostředím a s plně neoliberálním prostředím zahraničního výukového programu s ústředím v USA tak, že zásadním způsobem ovlivňují možnost věnovat se feministické pedagogice. V praktické rovině obě pedagogické příležitosti ukazují možnost vytvářet novou, i když doufejme méně drastickou, feministickou pedagogickou praxi.

Zahraniční studijní program s ústředím v USA těží z šíření různých stránek neoliberální univerzity, a to několika způsoby, v nichž hraje roli geopolitika. Předně se skutečnost, že se ústředí nachází v USA, tedy v prostředí neoliberální univerzity (Brown 2015), odráží ve standardech používaných při nabírání nových vyučujících anebo ponechání si stávajících. Tyto standardy mimo jiné kladou důraz na neustále aktualizovaný životopis s publikacemi a akademickými úspěchy. Vyučujícím je to pravidelně připomínáno na povinných setkáních. Vliv neoliberální univerzity se také odráží v hrdosti programu na průběžné sledování akademické kvality programů, které nabízí.¹⁷

Program rovněž těží ze situace na českých univerzitách popsané výše, neboť nabízí relativně vysoké finanční ohodnocení, a to především v případě humanitních a společenských věd. Vzhledem k tomu, že program nenabízí žádnou podporu výzkumu, de facto parazituje na místním veřejném terciárním vzdělávacím systému. K požadovaným publikacím a možnosti obohatit výuku skutečným výzkumem vedou v zásadě dvě cesty. Vyučující si buď výzkum financují ze svého, nebo jsou zaměstnání na veřejné akademické instituci, aby se mohli ucházet o veřejné finanční zdroje. O ty je třeba soutěžit, neboť neoliberalizace místní akademické sféry má primárně podobu upřednostňování projektového financování a soutěže, které mají zajistit vědeckou kvalitu.

Další roli sehrává geopolitika, když program pro prodej polohy pražského centra – či „regionu“ –, používá pojmy odvozené z diskursu studené války, který dělí svět na „Východ“ a „Západ“. Problémy někdy také zdůvodňované stejným dělením, jako je relativně široce rozšířený sexismus, nejsou při prodeji uváděny – „region“ je popisován jako bezpečný a s nízkou kriminalitou. V kurzu se to projevuje tím, že studující spojují určité lokální společenské jevy čistě s minulostí, a to zvláště tehdy, pokud je vnímají negativně.

¹⁷ Viz <https://www.ciee.org/study-abroad/why-ciee/ciee-difference/>. Navštíveno 25. dubna 2017.

Popsaná situace staví feministickou pedagogiku snažící se zpochybnit mocenské vztahy, jak říká Anna Feigenbaum (2007), před několik problémů, jak ukazují obě popsané pedagogické příležitosti. Mocenské vztahy, které je potřeba zpochybňovat, mají různé zdroje, takže geopolitická dělení světa a zneužívání transnacionálních nerovností konkrétními aktéry si zaslouží pozornost feministické pedagogiky. První pedagogická příležitost ukazuje na nebezpečí skryté v prodávání údajné kulturní rozdílnosti nebo přinejmenším při prodávání právě této rozdílnosti, přičemž všechno ostatní je stejné, či dokonce lepší než v USA. Z násilněná studentka i já jsme této nabízené verzi programu uvěřily, což nejprve vedlo k frustraci a poté k možnosti zakusit geopoliticky podmíněnou neoliberální univerzitu na vlastní kůži. Na základě této zkušenosti se ukázalo, nejenom že program nemá jasně daný postup pro danou situaci, ale že ani nechce daný případ využít k tomu, aby si ji okamžitě vytvořil.¹⁸

Uvěřením mám na mysli očekávání studentky, že znásilnění bude řešeno, jako by bylo v USA. V mém případě to znamenalo přesvědčení, že program má pro takové případy postup. Namísto toho jsme dostaly upozornění na relativnost vztahu mezi „prodávajícím a kupujícím“. I když by bylo logické očekávat, že program se vynasnaží zajistit potřeby „studentky zákaznice“, převážila obava z toho, že se z ní stane živoucí důkaz sexualizovaného násilí, což z ní učinilo hrozbu pro pozici lokálního centra v očích centrály v USA.¹⁹ Celá situace byla zostřena silně sexistickým chápáním sexualizovaného násilí v ČR. Prekérnost mé pozice vyvstala, když program vůbec neuvítal mou pomoc studentce, se kterou jsem strávila spoustu volného času.

Celá situace proto umožňuje na extrémním případě porozumět zranitelnosti a újmě, které plynou z proměny akademických pracujících na lidský kapitál, jak ukazují Lawrence D. Berg, Edward Huijbens a Henrik G. Larsen (2016). Právě zavedení vztahu mezi prodávajícím a kupujícím na univerzitu, jak ukazuje Jeremy Gilbert (2008), ovlivňuje možnosti feministické pedagogiky, která má za úkol pěstovat rovné vztahy. Vedení programu do určité míry právě tuto zodpovědnost za vztahy silně podpořilo, protože riskování vlastní pozice učinilo politické činy například z hledání jiné psychologické pomoci, pravidelného setkávání se studentkou mimo výuku a setkání s její matkou.

Druhá pedagogická příležitost ozřejmila primárně pro mě a poté také pro studující pojmy prekérnosti a neoliberální univerzity coby souboru praktik, jako je

¹⁸ Postup a pozice v rámci administrativy programu, která má na starosti psychologické problémy studujících, byly zavedeny až dva roky poté.

¹⁹ Podobné snahy lze sledovat i v USA, jak ukazuje dokumentární film *Lovný revír* (natočený Kirbyem Dickem v roce 2015) o rozšíření znásilnění na univerzitních kampusech v USA. Hlavní rozdíl spočívá v tom, že program neměl explicitní a veřejně přístupnou politiku pro podobné případy v okamžiku, kdy k útoku došlo. Program zareagoval velmi „českým“ způsobem, protože české univerzity, včetně mnoha fakult Univerzity Karlovy, žádný takový postup nemají.

například provádění kontrol (kultura auditu) a psychologický tlak, které z nich plynou (Apple 2005; Gill 2010). Tato zkušenost se nejprve zdála jít proti podstatě feministické pedagogiky. Nezpochybňovala jsem mocenské hierarchie tak, jak by vyžadovaly Anna Feigenbaum (2007), bell hooks (1994) a Jyl Lynn Felman (2001), ale naopak jsem se jimi řídila spolu s očekáváními ze strany akademického ředitele. Zvnitřnila jsem si je a staly se součástí mé tělesnosti, což alespoň částečně souviselo s mými ekonomickými potřebami. Moje osobní vlastnosti, jako je úzkostnost, velmi dobře souzní s principy neoliberalismu, které kladou na každého nárok, aby se proměnil na co nejlepší lidský kapitál (Berg, Huijbens, Larsen 2016). To dále umocňuje prekérnost jak v rámci programu, tak celého českého akademického sektoru.

Tato pedagogická příležitost vyplynula z velmi nepříjemného uvědomění si toho, že ztělesňuji některé z mocenských hierarchií, jež bych jako feministická pedagožka měla zpochybňovat. Okamžik pochopení tohoto ztělesňování uzrál cestou z pohřbu a umožnil mi představit studujícím velmi konkrétní příklad dopadů, které se neoliberalismu podařilo rozšířit z místa, jež si nárokuje nadřazený geopolitický status, tj. z USA. Celá situace mi pomohla motivovat studující, aby začali uvažovat o vlastní situovanosti a způsobech, jimiž program a jejich účast na něm podporují a normalizují neoliberální univerzitu.

Obě situace je proto možné vidět jako pedagogické příležitosti, protože na konkrétním příkladu ukazují fungování geopolitiky a neoliberální univerzity na různých úrovních (osobní, vtělené, institucionální, státněpolitické, transnacionální). Prostředí programu vnímám jako ideální pro zkoumání toho, jak je neoliberální univerzita situovaná a jak využívá geopolitických nerovností. Navíc v důsledku mocenské dynamiky programu toto prostředí umožňuje zkoumat možnosti jiných typů vztahovosti než prodávající/kupující. Jak obě pedagogické příležitosti ukazují, i t takový, často frustrující kontext podobné příležitosti nabízí. Oba příklady také ukazují, že feministickou pedagogiku nelze provádět osamoceně – vztahy pěstované před popsány událostmi a po nich umožnily vzájemné učení se.

Závěr aneb proč se tím zabývat

Cílem tohoto článku je pokusit se reflektovat, jak geopolitické umístění v kombinaci s lokálním prostředím neoliberalizující se univerzity ovlivňuje feministickou pedagogiku v kurzu genderových studií pro bakalářské studující, kteří pocházejí z USA a přijíždějí na zahraniční výukový program. Jak ukazuje i toto monotematické číslo, situaci genderových studií a feminismu na neoliberální univerzitě se od konce 90. let 20. století věnuje mnoho pozornosti. Specifická situace a problematika feministické pedagogiky plní celé panely na feministických konferencích a byla široce

kritizována.²⁰ Některé autorky a autoři dokonce vidí neoliberální univerzitu jako prostředí, v němž není možné feministickou pedagogiku provozovat, protože neoliberalismus mění vztah mezi studujícími a univerzitou tak zásadním způsobem, že kritické myšlení a podryvání statu quo se stávají tou nejméně přitažlivou možností, kterou by si studující mohli vybrat. Pokusila jsem se ale ukázat, jakým způsobem mohou nepříznivé podmínky přispět k rozvinutí skutečných „setkání“, po kterých volá Anna Feigenbaum (2007). Jejich výsledkem je společné rozvíjení poznání, které může posléze vést k vylepšení kurikula a možná i k jeho celkové proměně.

Obě výše popsané „pedagogické příležitosti“, a zejména druhá z nich, která vedla k silnějšímu zaměření obsahu kurzu na geopolitiku a místo, zásadně vylepšily celý kurz. Mohu tak nově reagovat na silná očekávání, se kterými studující přijíždějí také díky tomu, jak se program a část jeho obsahu prodává. Místní neoliberalizující se akademické prostředí přispělo k masifikaci počtu studujících, což alespoň částečně umožnilo ustavení nových programů, např. genderových studií. Nevedlo ale k vytvoření solidních zaměstnaneckých podmínek, zvláště vyšších mezd pro začínající vyučující a zejména pro ženy, které tvoří naprostou většinu vyučujících na katedrách genderových studií. Za stávající situace představují zahraniční výukové programy pro studující z USA příležitost pro vyučující genderových studií (a řady dalších oborů) učit svůj obor za relativně velmi dobrého finančního ohodnocení. Pracovní podmínky těchto programů se ale řídí logikou neoliberální univerzity z USA, která se snaží čím dál tím více přiblížit trhu a k univerzitnímu vzdělání přistupuje jako k obchodu.

Obohacení mého kurzu a snad i příspěvek k diskusi o neoliberální univerzitě vidím v zaměření se na specifické prostředí a situovanost, které jsou velmi dobře viditelné právě v kontextu internacionalizovaného vysokého školství. Genderová studia se opakovaně stávají terčem kritiky pro svůj zevšeobecnující přístup k předmětu vlastního studia a za to, že i nadále udržují přemýšlení o geopolitice v mantinelech odlišnosti a hierarchií a přispívají k takovému myšlení (Blagojevic 2005; Cerwonka 2008b, 2009; Hemmings 2005; Pereira 2014). Přeorientování kurzu na geopolitiku mi dovolilo diskutovat o vlastní situovanosti studujících i zdůrazňovat naši složitou etickou pozici, která jinak obvykle zůstává skryta právě kvůli tomu, spíše než navzdory, jak se daný zahraniční výukový program prodává i se svými vyučujícími.

Zkušenost s oběma pedagogickými příležitostmi navíc vedla k uznání potřeby začít se starat jak o sebe, tak o mé studující. Když se studující snaží dostat na kloub tomu, co neoliberalismus znamená, nacházejí důvody, proč má jejich vzdělání snižující se kvalitu, i když za něj oni a jejich rodiče velmi draze platí, což je možná trochu paradox-

²⁰ Například na konferenci „9th European Feminist Research Conference – Sex and Capital“, pořádané organizací AtGender v roce 2015, byl uspořádán panel nazvaný „Practicing Feminist Teaching“, který se zaměřil pouze na problémy pramenící z proměňujících se strukturních nastavení.

ně hnací síla části z jejich nově objeveného politického aktivismu. Jsem přesvědčena, že se jedná o přímý důsledek nepříznivých podmínek, které mohou vést k pedagogickým příležitostem v hodinách genderových studií, protože se dotýkají nás všech, i když velmi rozmanitým způsobem. Jedním z vlivů, jež nesmíme ignorovat, je to, že geopolitické rozdíly bývají považovány za samozřejmost a jako něco nepodstatného pro naše porozumění terciárnímu školství. Opak se ale zdá být pravdou, jak jsem tu doufám ukázala.

Dovolte mi skončit na osobní notu. I když mne mé kolegyně považují za nevyhlášenou pesimistku v kanceláři, která dokáže přijít s nejčernějším scénářem pro každou situaci, dvě výše popsané události nás nabádají k aktivnímu nesouhlasu a zpochybňování neoliberalizujících reforem akademického prostředí, které vyvolávají téměř hmatatelnou úzkost, strach, a dokonce i zhnusení. Obě pedagogické příležitosti ukazují, že dystopické závěry některých textů kritizujících neoliberální univerzitu a geopolitické nerovnosti, které neoliberální univerzita využívá a zneužívá, by neměly být považovány za danost. Byli to koneckonců právě studující, kdo pochopili, že jiný vztah k jejich vyučující (a doufejme, že i k sobě navzájem) nabízí možnosti, které překračují vztah mezi zákazníkem a poskytovatelem služby nebo zboží. Nové pedagogické příležitosti pro feministické a kritické vyučující tak mohou vznikat, když se zaměříme na průsečík neoliberální univerzity a specifických geopolitických čtení světového řádu a skutečných mocenských nerovností mezi různými „regiony“.

Literatura

- Alvanoudi, A. 2009. „Teaching Gender in the Neoliberal University.” Pp. 37–54 in *Teaching with the Third Wave*. [online]. Utrecht: ATHENA. [cit. 4. 4. 2016]. Dostupné z: http://www.erg.su.se/polopoly_fs/1.39112.1320403013!/Teaching_With_The_Third_Wave.pdf.
- Amsler, S. S., Canaan, J. E. 2008. „Whither Critical Pedagogy in the Neo-Liberal University Today? Two UK Practitioners’ Reflections on Constraints and Possibilities.” *Enhancing Learning in the Social Sciences*, Vol. 1, No. 2: 1–31, <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.11120/elss.2008.01020008?scroll=top&needAccess=true>.
- Ang, I. 2003. „Together-in-Difference: Beyond Diaspora, into Hybridity.” *Asian Studies Review*, Vol. 27, No. 2: 141–154.
- Apple, M. 2005. „Education, Markets and an Audit Culture.” *Critical Quarterly*, No. 47: 11–29.
- Bennett, K. 2007. „Epistemicide! The Tale of a Predatory Discourse.” *The Translator*, Vol. 13, No. 2: 151–169.
- Bennett, K. 2009. „English Academic Style Manuals: A Survey.” *Journal of English for Academic Purposes*, No. 8: 43–54.
- Berg, L. D., Huijbens, E. H., Larsen, H. G. 2016. „Producing Anxiety in the Neoliberal University.” *Canadian Geographer*, Vol. 60, No. 2: 168–180.
- Blagojevic, M. 2005. „Creators, Transmitters, and Users: Women’s Scientific Excellence at the Semiperiphery of Europe.” *European Education*, Vol. 36, No. 4: 70–90.

- Bourdieu, P. 1998. „Utopia of Endless Exploitation. The Essence of Neoliberalism.“ [online]. *Le Monde Diplomatique*. [cit. 4. 4. 2016]. Dostupné z: <http://mondediplo.com/1998/12/08bourdieu>.
- Bretz, A. 2014. „Making an Impact?: Feminist Pedagogy and Rape Culture on University Campuses.“ *English Studies in Canada*, Vol. 40, No. 4: 17–20.
- Brown, W. 2015. *Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution*. New York: ZONE BOOKS.
- Buden, B. 2010. „Children of Postcommunism.“ [online]. *Identity. Move!* [cit. 4. 9. 2026]. Dostupné z: <http://www.identitymove.eu/assets/pdf/boris%20buden.pdf>.
- Buden, B. 2013. *Konec postkomunismu: od společnosti bez naděje k naději bez společnosti*. Prague: Rybka Publishers.
- Cerwonka, A. 2008a. „Gender Studies in 'New' Europe. Reflections on What Lies Beyond.“ [online]. *Bulletin*, No. 34: 85–91. [cit. 4. 9. 2016]. Dostupné z: https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjQkqrT8_fOA_hVBtBQKHTiuBj0QFggdMAA&url=https://www.gender.hu-berlin.de/de/publikationen/gender-bulletins/texte-34/texte34pkt7.pdf&usq=AFQjCNF3uLDJplUb8aP4Vik6C2p3lgHmzw&sig2=l9GYoNJI.
- Cerwonka, A. 2008b. „Traveling Feminist Thought: Difference and Transculturation in Central and Eastern European Feminism.“ *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, Vol. 33, No. 4: 809–832.
- Cerwonka, A. 2009. „Higher Education 'Reform', Hegemony, and Neo-Cold War Ideology. Lessons from Eastern Europe.“ *Cultural Studies*, Vol. 23, No. 5–6: 720–735.
- Císař, O. 2008. *Politický aktivismus v České republice. Sociální hnutí a občanská společnost v období transformace a evropeizace*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Císař, O., Vráblíková, K. 2010. „The Europeanization of Social Movements in the Czech Republic: The EU and Local Women's Groups.“ *Communist and Post-Communist Studies*, Vol. 43, No. 2: 209–219.
- David, M. E. 2016. *A Feminist Manifesto for Education*. Cambridge, Malden: Polity Press.
- Dever, M. 1999. „Open Forum Notes on Feminist Pedagogy in the Brave New (Corporate) World.“ *European Journal of Women's Studies*, Vol. 6, No. 2: 219–225.
- Dvořáčková, J. et al. 2014. *Politika a každodennost na českých vysokých školách: Etnografické pohledy na vzdělávání a výzkum*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Ellis, C., Adams, T. E., Bochner, A. P. 2010. „Autoethnography: An Overview.“ [online]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, Vol. 12, No. 1: Chapter 10. [cit. 4. 9. 2016]. Dostupné z: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589>.
- Evans, M. 2004. *Killing Thinking: The Death of the Universities*. London, New York: Continuum.
- Feigenbaum, A. 2007. „The Teachable Moment: Feminist Pedagogy and the Neoliberal Classroom.“ *Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, Vol. 29, No. 4:
- Felman, J. L. 2001. *Never a Dull Moment: Feminism Takes Center Stage; Teaching and the Art of Performance*. New York: Routledge.
- Felt, U. 2009. *Knowing and Living in Academic Research. Convergence and Heterogeneity*

- in Research Cultures in the European Context*. Prague: Institute of Sociology of the Academy of Sciences.
- Gacel-Ávila, J. 2005. „The Internationalisation of Higher Education: A Paradigm for Global Citizenry.” *Journal of Studies in International Education*, Vol. 9, No. 2: 121–136.
- Gal, S., Kligman, G. 2000. *Reproducing Gender: Politics, Publics, and Everyday Life After Socialism*. [online]. Princeton University Press. [cit. 4. 9. 2016]. Dostupné z: <https://books.google.cz/books?id=-NXlwUgfBWsc>.
- Gilbert, J. 2008. „Against the Commodification of Everything.” *Cultural Studies*, Vol. 22, No. 5: 551–566, <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09502380802245811>.
- Gill, R. 2010. „Breaking the Silence: The Hidden Injuries of Neo-Liberal Academia.” Pp. 228–244 in Ryan-Flood, R., Gill, R. *Secrecy and Silence in the Research Process: Feminist Reflections*. New York: Routledge.
- Gill, R., Donaghue, N. 2016. „Resilience, Apps and Reluctant Individualism: Technologies of Self in the Neoliberal Academy.” *Women’s Studies International Forum*, No. 54: 91–99, <http://dx.doi.org/10.1016/j.wsif.2015.06.016>.
- Giroux, H. A. 2002. „Neoliberalism, Corporate Culture, and the Promise of Higher Education: The University as a Democratic Public Sphere.” *Harvard Educational Review*, Vol. 72, No. 4: 425–463.
- De Haan, F., Daskalova, K., Loutfi, A. 2006. *A Biographical Dictionary of Women’s Movements and Feminisms. Central, Eastern, and South Eastern Europe, 19th and 20th Centuries*. Budapest: CEU Press.
- Halangescu, C. 2015. „Internationalization of Higher Education in Emerging Europe. A Diachronic Perspective.” *CES Working Papers*, Vol. 7, No. 1: 80–97.
- Hašková, H., Uhde, Z. 2009. *Women and Social Citizenship in Czech Society: Continuity and Change*. Prague: Institute of Sociology of Academy of Science.
- Havelková, H. 2009. „Otazníky českého ženského hnutí po roce 1989.” Pp. 217–230 in Gjuríčová, Š. *Kapitoly z dějin české demokracie po roce 1989*. Litomyšl: Paseka.
- Havelková, H., Oates-Indruchová, L. 2014. *The Politics of Gender Culture under State Socialism. An Expropriated Voice*. London, New York: Routledge.
- Hemmings, C. 2005. „Telling Feminist Stories.” *Feminist Theory*, Vol. 6, No. 2: 115–139.
- hooks, b. 1994. *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. New York, London: Routledge.
- Kampichler, M. 2010. *Feminism East and West? A Contextualized Analysis of Framings in the Anthology Gender Politics and Post-Communism*. Brno: Masaryk University.
- Linková, M. 2006. „Co si neuděláš, to nemáš, aneb ženský aktivismus, produkce znalosti a gender.” Pp. 143–164 in Hašková, H., Křížková, A., Linková, M. (eds.). *Mnohohlasem. Vyjednávání ženských prostorů po roce 1989*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.
- Linková, M. 2017. „Czech Research Landscape: Shifts in the Organization of Research after 1989.” In Vohlídalová, M., Linková, M. (eds.). *Gender and Neoliberalism in Czech Academia*. Praha: SLON, v tisku.
- Linková, M., Stöckelová, T. 2012. „Public Accountability and the Politicization of Science: The Peculiar Journey of Czech Research Assessment.” *Science and Public Policy*, Vol. 39, No. 5: 618–629.

- Lorenz-Meyer, D. 2004. „Passionate Engagements. Challenges in Institutionalising, Teaching and Doing Gender Studies at the Centre for Gender Studies in Prague.” Pp. 22–39 in Knotková-Čapková, B. (ed.). *Ročenka katedry/Centra genderových studií 03/04*. Praha: Fakulta humanitních studií UK.
- Loutfi, A. 2009. „Politics and Hegemony in the Historiography of Women's Movements.” Pp. 81–100 in Gehmacher, J., Vittorelli, N. *Wie Frauenbewegung Geschrieben Wird: Historiographie, Dokumentation, Stellungnahmen, Bibliographien*. Vienna: Löcker Verlag.
- Mei-Hui, Y. 2014. „Teaching about Love and Practicing Feminist Pedagogy in a College Classroom.” *Chinese Education and Society*, Vol. 47, No. 4: 85–91.
- Mohanty, C. T. 1988. „Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses.” *Feminist Review*, Vol. 30, No. 1: 61–88, <http://dx.doi.org/10.1057/fr.1988.42>. [česky vyšla zkrácená verze Mohanty, C. T. 2007. „Očima Západu: Feministický výzkum a koloniální diskursy.” Pp. 312–339 in Oates-Indruchová, L. (ed.). *Ženská literární tradice a hledání identit. Antologie angloamerické feministické literární teorie*. Praha: SLON.]
- Nash, M. 2013. „Reflections on Teaching Gender to Australian Sociology Undergraduates in the Neoliberal Postfeminist Classroom.” *Journal of Sociology*, Vol. 49, No. 4: 411–425.
- Newbery, L. 2009. „It's about Time! Repetition, Fantasy, and the Contours of Learning from Feminist Pedagogy Classroom Breakdown.” *Gender and Education*, Vol. 21, No. 3: 247–257.
- Nyklová, B. 2017. „Science on the Semi-Periphery? Beyond Geopolitics.” In Vohlídalová, M., Linková, M. (eds.). *Gender and Neoliberalism in Czech Academia*. Praha: SLON, v tisku.
- Olssen, M., Peters, M. A. 2005. „Neoliberalism, Higher Education and the Knowledge Economy: From the Free Market to Knowledge Capitalism.” *Journal of Education Policy*, Vol. 20, No. 3: 313–345.
- Pavlík, P. 2004. „Ostěhování oboru aneb gender a moc v praxi.” Pp. 40–44 in Knotková-Čapková, B. (ed.). *Ročenka katedry/Centra genderových studií 03/04*. Praha: Fakulta humanitních studií UK.
- Pereira, M.D. M. 2014. „The Importance of Being 'Modern' and Foreign: Feminist Scholarship and the Epistemic Status of Nations.” *Signs*, Vol. 39, No. 3: 627–657.
- Pereira, M. D. M. 2016. „Struggling within and beyond the Performative University: Articulating Activism and Work in an 'Academia without Walls'.” *Women's Studies International Forum*, No. 54: 100–110, <http://dx.doi.org/10.1016/j.wsif.2015.06.008>.
- Pétursdóttir, G. M. 2015. „Fire-Raising Feminists: Embodied Experience and Activism in Academia.” *European Journal of Women's Studies*, Vol. 24, No. 1: 85–99.
- Phipps, A. 2016. „Whose Personal Is More Political? Experience in Contemporary Feminist Politics.” *Feminist Theory*, Vol. 17, No. 3: 303–321.
- Prudký, L., Pabian, P., Šima, K. 2010. *Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989–2009*. Praha: Grada.
- Readings, B. 1996. *The University in Ruins*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Sifaki, A. 2016. „Which Side Are We on? Feminist Studies in the Time of Neoliberalism or Neoliberal Feminist Studies.” *Women's Studies International Forum*, No. 54: 111–118, <http://dx.doi.org/10.1016/j.wsif.2015.06.011>.
- Sokolová, V. 2004. „Feministická pedagogika aneb ambiciózní projekt českého školství.”

- Pp. 11–13 in Knotková-Čapková, B. (ed.). *Ročenka katedry/Centra genderových studií č. 3*, Praha: Fakulta humanitních studií UK.
- Stöckelová, T. 2012. „Immutable Mobiles Derailed: STS, Geopolitics and Research Assessment.“ *Science, Technology & Human Values*, Vol. 37, No. 2: 286–311.
- Šima, K. 2013. „Matoušův efekt v institucionální krajině českého vysokkého školství: ‚Aneb každému, kdo má, bude dáno a přidáno; kdo nemá, tomu bude odňato i to, co má.‘“ *Aula*, Vol. 21, No. 2: 20–30.
- Šima, K., Pabian, P. 2013. *Ztracený Humboldtův ráj. Ideologie jednoty výzkumu a výuky ve vysokém školství*. Praha: SLON.
- Šima, K., Pabian, P. 2017. „Higher Education Policy Context.“ In Vohlídalová, M., Linková, M. (eds.). *Gender and Neoliberalism in Czech Academia*. Praha: SLON, v tisku.
- Teichler, U. 2004. „The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education.“ *Higher Education*, Vol. 48, No. 1: 5–26.
- Tlostanova, M., Thapar-Björkert, S., Koobak, R. 2016. „Border Thinking and Disidentification: Postcolonial and Postsocialist Feminist Dialogues.“ *Feminist Theory*, Vol. 17, No. 2: 211–228.
- Tuchman, G. 2009. *Wannabe U. Inside the Corporate University*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- University of Oxford International Strategy Office. 2015. „International Trends in Higher Education.“ [online]. University of Oxford International Strategy Office. [cit. 13. 9. 2016]. Dostupné z: <https://www.ox.ac.uk/sites/files/oxford/International%20Trends%20in%20Higher%20Education%202015.pdf>.
- Václavíková-Helšusová, L. 2006. „Genderová vědecká komunita vlastníma očima.“ Pp. 167–180 in Hašková, H., Křížková, A., Linková, M. (eds.). *Mnohohlasem. Vyjednávání ženských prostorů po roce 1989*. [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR. [cit. 13. 9. 2016]. Dostupné z: <http://www.genderaveda.cz/files/monohohlasem.pdf>.
- Weber, B. R. 2010. „Teaching Popular Culture through Gender Studies: Feminist Pedagogy in a Postfeminist and Neoliberal Academy?“ *Feminist Teacher*, Vol. 20, No. 2: 124–138.
- Yuval-Davis, N. 1994. „Women, Ethnicity and Empowerment.“ *Feminism and Psychology*, Vol. 4, No. 1: 179–198.
- Žarkov, D. 2015. „On Intellectual Labour and Neoliberalism in Academia – Or, in Praise of Reviewers.“ *European Journal of Women's Studies*, Vol. 22, No. 3: 269–273, <https://doi.org/10.1177/1350506815591920>.

© Blanka Nyklová, 2017

© Sociologický ústav AV ČR, v.v.i., 2017

Blanka Nyklová pracuje od roku 2014 na oddělení NKC – gender a věda Sociologického ústavu AV ČR, v.v.i. Její výzkumný zájem se soustředí na českou feministickou scénu, postavení genderových studií v České republice, geopolitický rozměr utváření vědění a STS z genderové perspektivy. Učila na Karlově univerzitě a v současnosti působí na dvou zahraničních programech primárně určených pro studující z USA, které spadají pod Karlovu univerzitu.