

Transformativni potenciali učnih praks v participatornih proračunih: primerjalna študija

Abstract

The Transformative Potentials of Learning Practices in Participatory Budgets: A Comparative Study

The article is a comparative study of the transformative learning by participatory budget creators in Maribor and the Argentinian city of Rosario. The authors seek to identify the learning transformations that appear in participatory democratic processes. Extensive qualitative research carried out in Maribor (Gregorčič and Jelenc Krašovec, 2016; 2017) and Rosario (Lerner and Schugurensky, 2007) forms the basis of the article. The study shows the possibilities of the scientific operationalization of self-transformation achievements in relation to existing theoretical definitions and methodological approaches, and assesses the potential of such community practices for achieving profound social changes. The analysis stems from transformative learning as a two-way pedagogy (Santos, 2005) and the reciprocity of participatory democratic processes and transformative learning for self-transformation (Schugurensky, 2002). To that end, the study highlights the broader implications of privileged learning sites that are unintentionally and unpredictably creating innovative examples of grassroots participatory budgets.

Keywords: participative democracy, participatory budgeting, transformative learning, informal learning, community learning, social transformation

Marta Gregorčič holds a PhD in sociology and is a researcher at the Faculty of Arts, University of Ljubljana. (marta.gregorcic@ff.uni-lj.si)

Sabina Jelenc Krašovec, PhD, is an associate professor at the Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, University of Ljubljana. (sabina.jelenc@guest.arnes.si)

Povzetek

Primerjalna študija transformativnega učenja ustvarjalcev in ustvarjalcev participatornega proračuna v Mariboru in argentinskem mestu Rosario ugotavlja, katere učne transformacije nastopijo v participativnih demokratičnih procesih. Izhaja iz obsežnih kvalitativnih raziskav, ki sta jih za Maribor opravili avtorici tega prispevka (Gregorčič in Jelenc Krašovec, 2016; 2017), za Rosario pa Lerner in Schugurensky (2007). Študija pokaže možnosti znanstvene operacionalizacije samotransformativnih dosežkov glede na obstoječe teoretske in metodološke opredelitve, kot tudi oceno daljnosežnosti tovrstnih skupnostnih praks za širše družbene spremembe. Analiza izhaja iz transformativnega učenja kot dvosmerne pedagogike (Santos, 2005) in recipročnosti participativnih demokratičnih procesov in transformativnega učenja za samotransformacijo (Schugurensky, 2002). Cilj prispevka je poudariti širše implikacije privilegiranih učnih prostorov, ki jih samodejno in nenačrtovano vzpostavljajo primeri inovativnih *grassroots* participatornih proračunov.

Ključne besede: participativna demokracija, participatorni proračun, transformativno učenje, priložnostno učenje, skupnostno učenje, družbena transformacija

Marta Gregorčič je doktorica sociologije in raziskovalka na FF, UL. (marta.gregorcic@ff.uni-lj.si)

Sabina Jelenc Krašovec je izredna profesorica na Oddelku za pedagogiko in andragogiko na FF, UL. (sabina.jelenc@guest.arnes.si)

Uvod

Finančne krize in gospodarski zlomi, ki že skoraj pol stoletja perpetuirajo politiko strukturnega prilagajanja globaliziranemu hegemonskemu kapitalizmu, utrjujejo zlasti dve smeri razvoja, ki se kažeta v nazadnjaških in uničujočih družbenih, kulturnih in okoljskih politikah. Po eni strani krepijo konservativne, avtoritarne, fundamentalistične, patriarhalne in nacionalistične politične orientacije ter njene protagoniste – najbogatejšo globalno manjšino, po drugi strani pa utrjujejo tudi samo sprevrženost kapitalističnega sistema, da bi se kdajkoli lahko transformiral v demokratičen sistem, za katerega se sicer razglaša. Kako se zoperstaviti nasilju kapitalizma, ki privatizira dobičke skupnosti in socializira dolgove špekulantov in malverzantov, premišljajo mnogotera in heterogena protikapitalistična ter protihegemonška postajanja globalnega Juga.¹ Kot ena tovrstnih prodornih in učinkovitih demokratičnih praks se je vzpostavil tudi institut participatornega proračuna (PP), ki je prvič zaživel v brazilskem mestu Porto Alegre leta 1989 ter se pozneje prenesel v številna mesta po svetu, po vstajah leta 2012 pa tudi v Maribor ter za tem še v nekatera druga slovenska mesta.

PP v Portu Alegre je že po prvem desetletju delovanja pokazal, da lahko participativni demokratični procesi pomembno vplivajo na prerazporeditev bogastva med revne, povečajo transparentnost politik in upravljanja mesta, izboljšajo kakovost življenja meščank in meščanov ter poleg številnih drugih prednosti znatno zmanjšajo tudi kriminal in korupcijo v mestu (Santos, 2005; Goldfrank, 2011; Abers, 2000; Baiocchi, 2005; Schugurensky, 2013). PP se danes razume kot »institucionalizirana invencija prerazporeditvene demokracije, sistem soupravljanja, pri katerem samoorganizirani meščanke in meščani ter aktivna civilna družba z institucionaliziranimi oblikami sodelovanja in konflikta izvajajo javen nadzor nad delovanjem mestne uprave« (Santos, 2005: 308). Zaradi prepoznanja krepitve demokratičnih procesov v lokalnih skupnostih in zaradi spoznanja, da je to ena redkih demokratičnih praks, v kateri so množično reprezentirane prav najbolj marginalizirane in ranljive družbene skupine, se je PP uveljavil kot model demokratičnega posvetovanja prebivalcev mesta, kjer člani skupnosti na skupščini neposredno odločijo o prioritetah porabe sredstev javnega mestnega proračuna (Abers, 2000; Baiocchi, 2005; Sintomer in dr., 2014). Danes se ocenjuje, da je v PP vključenih več kot osem milijonov državljanov EU oz. 1317 mest (EU, 2016), medtem ko je v Latinski Ameriki okrog 1138 soupravljanjih mest, v Aziji 109 in v Afriki 211 (Sintomer in dr., 2014).

PP je v Portu Alegre nastal kot inovativen ljudski, socialistični in revolucionarni odgovor na politično in gospodarsko krizo, korupcijo in klientelizem ter avtoritarizem, zasnovan je bil kot intenziven proces »od spodaj navzgor«, s ciljem širših družbenih in političnih sprememb, ki jih je, kot danes dokazujejo številne

¹ Globalni Jug je metafora za sistemsko in nepravilno trpljenje ljudi, ki sta jim ga povzročila globalni kapitalizem in kolonializem ter ga je treba razumeti kot antiimperialni Jug (Santos, 1995; 2007; 2014).

raziskave, tudi dosegel (Santos, 2005; Abers, 1998; 2000; Baiocchi, 2003; 2005; Cabannes, 2004; Gent in Sintomer, 2005; Schugurensky, 2002; Graham, 2009). A kot je postal po eni strani PP množična in prodorna praksa participativne demokracije, je postal po drugi strani tudi ena najbolj zlorabljenih participativnih praks, saj so ga transnacionalne politične in finančne institucije – Svetovna banka, Združeni narodi, OECD, UNESCO, USAID in Evropska unija (URB-AL) – prepoznale kot »dobro prakso« ter ga s svojimi priporočili in financiranjem implementirale v številna mesta po svetu kot proces »od zgoraj navzdol« (Cammack, 2004; Jackson, 2005; Rückert, 2007; Masser, 2014). Pri tem sta jih zanimali učinkovitost in uspešnost pri prerazporeditvi in porabi sredstev, torej tehnokratski vidik PP, ne pa tudi trajnost kompleksnega sistema sodelovanja in pravičnosti (Santos, 2005: 357), torej demokratični in demokratizacijski vidiki PP, zaradi česar se je sploh vzpostavil. Ne nazadnje pa omenjene institucije niso prepoznale pomena skupnostnega učenja in priložnostnega izobraževanja v participativnih procesih, enega temeljnih transformativnih učinkov in potencialov samoorganiziranih skupnosti, kar osvetljujeva v tem prispevku. Mesta s PP, ki so se ravnala po tehnokratskih priporočilih transnacionalnih financerjev,² namreč nikdar niso dosegla demokratičnih učinkov, kot se danes kažejo v Portu Alegre ali pa v argentinskem mestu Rosario ter ne nazadnje tudi v Mariboru. Razlogi za neuspeh so številni, v tem prispevku pa bova osvetlili zlasti dva, ki sta vezana na pedagoške dimenzije participatorne demokracije in njihove transformativne učinke.

Prvi se nanaša na sam pomen participativnih demokratičnih procesov kot »dvo-smerne pedagogike« (Santos, 2005: 362), ki poteka med aktivnimi meščankami in meščani ter nevladnimi organizacijami na eni strani ter administrativnimi in tehničnimi uslužbenci mesta ali občine na drugi. Pomen izobraževalnih in učnih potencialov PP nekateri avtorji tako postavijo pred tehnokratske in demokratične vidike PP (Schugurensky, 2002; Santos, 2005). Hkrati pa ugotavljajo, da se potenciali učenja bolj kot pri meščankah in meščanih skrivajo zlasti med uslužbenci mesta oz. v poskusih prehajanja njihove zacementirane tehnokratsko-birokratske kulture (Santos, 2005). Pedagoški vidiki v okviru transformativnih demokratičnih praks se zato kažejo v procesu učenja demokracije prek njenega ustvarjanja (*learning by doing*), skupnostnega učenja v okviru družbenih institucij (samoorganiziranih ali že obstoječih, saj je vsaka družbena institucija hkrati tudi izobraževalna) ter v procesu demokratizacije institucij, kar pa je vedno politično-pedagoški proces (Schugurensky, 2002: 14).

Drugi razlog za neuspešne implementacije PP se nanaša na samotransformati-

² EU je s svojo agendo in ambicijami PP implementirala v nekaterih mestih Latinske Amerike, Svetovna banka pa je PP med drugim prenesla tudi v mesta Albanije ter Bosne in Hercegovine. Učinki vseh s strani transnacionalnih institucij implementiranih PP so bili zanemarljivi ali celo kontraproduktivni za skupnosti, razen v primerih tistih držav oz. mest (npr. Poljska), kjer so meščanke in meščani zavestno in samovoljno prikrojili priporočila oz. zahteve svojih financerjev (glej Sintomer in dr., 2014).

ven proces ustvarjalcev in ustvarjalcev organizacije instituta PP oz. njegove evolucije. Santos (2005) je v tem pogledu ugotovil, da je participacija v demokratičnih procesih rastla in se krepila zlasti takrat, ko sta se večala tudi obseg in kompleksnost modelov, ki konstituirajo institut PP. V primeru Porta Alegre se je pokazalo, da je z naraščanjem zahtevnosti izvajanja PP naraščala tudi angažiranost meščank in meščanov; drugače povedano, bolj ko so rasli transformativni potenciali PP, večja je bila udeležba. Številni pedagogi ugotavljajo, da se pomembna učenja dogajajo prav prek vpetosti in angažiranosti v družbenih delovanjih (Foley, 1999; Mezirow in dr., 2000; Schugurensky, 2002) oziroma v participativnih demokratičnih procesih (Pontual, 2014; Schugurensky, 2006b; McLaren in Farahmandpur, 2001; Salgado, 2015; McLaren, 2000; Pateman, 1988[1970]; Wildemersch, 2012; 2014). Nekateri pa poudarjajo tudi recipročnost participativne demokracije in transformativnega učenja: da transformativno učenje promovira participativno demokracijo, hkrati pa ima participativna demokracija potencial za ohranjanje transformativnega učenja (Schugurensky, 2002: 12). Transformativno učenje lahko krepí participacijo državljanov v demokratičnih institucijah, hkrati pa sama demokratična participacija ustvarja stvarne možnosti za samotransformacijo.

Na podlagi zgoraj zastavljenih izhodišč – pomena PP za dvosmerno pedagogiko ter pomena recipročnosti participativne demokratične prakse in samotransformacije – v nadaljevanju predstavljava primerjalno študijo transformativnih učnih in družbenih učinkov v Mariboru in Rosariu.³ Študijo v Mariboru sva opravili konec leta 2015 in v začetku leta 2016 (Gregorčič in Jelenc Krašovec, 2016; 2017; Jelenc Krašovec in Gregorčič, 2017), sorodne transformativne učinke, ki so jih aktivni meščani in meščanke v Rosariu razvili že deset let pred Mariborom, pa sta proučila Lerner in Schugurensky (2007). V obravnavi se sklicujeva tudi na nekatere ugotovitve iz proučevanj PP v Portu Alegre (Santos, 2005; Abers, 1998; 2000; Baiocchi, 2003; 2005; Cabannes, 2004; Gent in Sintomer, 2005; Graham, 2009; in dr.). Obravnava se nama ne zdi relevantna le zaradi pedagoških dimenzij PP, ki pomembno pripomorejo h kakovosti življenja vključenih v demokratične procese ter hkrati vplivajo na spreminjanje družbenih institucij, temveč tudi zato, ker tovrstne transformativne prakse vznikajo »med« družbenimi vrenji, krizami in v času negotovosti po vsem svetu tudi kot demokratične intervencije, kot odgovori na

³ V številnih evropskih mestih je bil PP razvit kot proces »od zgoraj navzdol«, če pa so ga že spodbudili aktivni meščani in meščanke, pa se je PP najpogosteje razvil le v obliki digitalnih posvetovalnih skupnosti (torej prek elektronskih forumov in e-glasovanja) ali pa kot letno posvetovanje (v obliki referenduma). V virtualnih skupnostih ali na letnem srečanju se priložnostno učenje ne more razviti v smeri transformativnih (učnih) učinkov, ki so predmet tukajšnje analize. Zanimivo bi bilo narediti primerjavo s katerim od številnih portugalskih ali pa španskih mest s PP, ki so se po vzoru inovativnih primerov iz Latinske Amerike začeli razvijati pred dvema desetletjema in so danes primeri dobrih praks v Evropi. Ker pa raziskave o transformativnem učenju v teh skupnostih še niso bile narejene, sva se zaradi primerljivosti podatkov obeh obravnavanih raziskav odločili, da bova Maribor primerjali z Rosariem. Ker tovrstne raziskave za evropska mesta ne obstajajo, je Maribor pravzaprav prvo mesto, kjer se je sploh proučilo transformativno in širše, priložnostno učenje vključenih v PP.

izhod iz kriz ipd. Ne nazadnje se je PP v Mariboru razvil kot konstruktiven in daljnosežen proces zoperstavljanja degenerativnim politikam v mestu – izšel je iz vstaj leta 2012 in se razširil v številna druga mesta (Komen, Nova Gorica, Ajdovščina, Ankaran in dr.), česar pa domača strokovna javnost še ni niti prepoznala.

Transformativno učenje in učne transformacije v participativnem procesu

Prvi avtor, ki je celostno in praktično zasnoval transformativno učenje, je bil brazilski pedagog, teolog osvoboditve, Paulo Freire (2000[1972]; 2005[1983]). Njegova pedagogika zatiranih, ki se še danes bere kot manifest ali napotilo k individualni in širši družbeni transformaciji in emancipaciji, je bila zasnovana na dveh temeljnih učnih konceptih, na dialogu in kritični refleksiji v konstruktivnem diskurzu. Že pred Freirejem, predvsem pa za njim, je transformacijo obravnavala vrsta pedagogov, a v bolj partikularnih in pogosto zgolj teoretskih opredelitvah. V devetdesetih letih preteklega stoletja pa je Jack Mezirow (1991; 1997; Mezirow in dr., 2000; Mezirow in Taylor, 2009) utemeljil teorijo transformativnega učenja, ki je bila deležna velike pozornosti in širokih razprav, zato danes velja za utemeljitelja transformativnega učenja. Mezirow je izhajal iz Freirejevega koncepta *conscientização* (prebujanja kritične zavesti) in Habermasove teorije komunikacijskega delovanja in transformativno učenje razumel kot proces, v katerem posameznik spoznava in spreminja strukturo pomenov, ki uokvirjajo njegovo mišljenje, čustvovanje in delovanje. Strukturo pomenov je Mezirow poimenoval referenčni okvir, skozi katerega človek zaznava in interpretira svet in samega sebe, ki pa ga sestavljajo mišljenjski vzorci in zorni koti (Mezirow in dr., 2000; Mezirow in Taylor, 2009). Mišljenjski vzorci so trajnejši in nanje vplivajo sociolingvistični, moralnoetični, religiozni, psihološki in drugi kánoni, medtem ko so zorni koti specifični in podvrženi vrednotnim sodbam, čustvom, prepričanjem itn. Transformativno učenje je tako proces, pri katerem posameznik spreminja referenčni okvir, za kar pa potrebuje racionalni dialog, prek katerega potrjuje veljavnost obstoječih ali preverja veljavnost novih shem pomenov. Do transformativnih sprememb lahko po Mezirowu pride le prek kritičnega dialoga in kritične samorefleksije, ki ju spremlja proces desetih korakov transformativnega učenja, prek katerih posameznik nove perspektive integrira v svoje delovanje in interakcije (Mezirow, 1991; 1997; Mezirow in dr., 2000; Mezirow in Taylor, 2009).

Med pogoje, ki omogočajo transformativno učenje, Mezirow prišteva tudi zrelost, izobraženost, varnost, zdravje, ekonomsko preskrbljenost in čustveno inteligentnost in zato zaključí, da bi takšen idealen model reflektivnega diskurza lahko našli le na univerzitetnih seminarjih, ne pa med revnimi, deprivilegiranimi in marginaliziranimi (Mezirow in dr., 2000). A skupnosti v univerzitetnih prostorih se oblikujejo na podlagi dolgih selektivnih procesov, ki izvržejo številne posameznike

in skupine (Belenky in Stanton, 2000), sicer sposobne sodelovati v »idealnih govornih situacijah« (Habermas, 1981; 1984). Če bi Mezirowova navedba držala, bi uni-verze generirale transformativno učenje in učinke, ki bi se v največji meri odražali v novih teorijah, a teorija je že zdavnaj ostala brez institucionalne podpore (Močnik, 2012; 2013) in zato raje penetrira v tiste sfere družbenih realnosti, kjer lahko ostaja živa, išče zatočišča, kjer se lahko poraja. Zato se vse bolj prepričljivo kaže spoznanje, da teorijo v največji meri absorbirajo, uporabljajo, preneajo in reflektirajo globalna protihegemonika gibanja (Močnik, 2006; Santos, 2014) oziroma *potencije* (Gregorčič, 2011); da so kritično mišljenje, refleksija in dialog čedalje bolj prepuščeni skupnostim in prostorom, ki jih zavestno in avtonomno ustvarjajo predvsem marginalizirani in zatirani, ki se zoperstavljajo prevladujočemu hegemonikemu diskurzu in politikam, torej tisti, ki so bili zavrženi oz. podvrženi vrsti selektivnih družbenih procesov. Vse več raziskovalcev dokazuje tudi, da se transformativno učenje dogaja predvsem med marginaliziranimi in zatiranimi, če ti le ustvarijo skrben in varen prostor, kjer lahko učni procesi tečejo nemoteno, demokratično, egalitarno in nediskriminatorno.⁴ Ne nazadnje je prav Freirejeva pedagogika zatiranih zrasla iz – in najbolj delovala v – marginaliziranih in zatiranih družbenih skupinah, med nepismenimi in politično zlorabljenimi državljani, ki so se samoorganizirali in vzpostavili demokratične in egalitarne procese v svojih skupnostih, s čimer pa niso dokazali samo zmožnosti lastnih učnih, temveč tudi širših kolektivnih družbenih transformacij.

Toda kako ugotoviti, ali sploh prihaja v nekem demokratičnem procesu zares tudi do transformativnega učenja oziroma ali neko učenje sploh zares pripelje do samotransformacije ter ne nazadnje, kakšne učinke, če sploh, pušča v širšem družbenem okolju? Razumevanje merjenja učinkov transformativnih sprememb se pri obravnavanih avtorjih razlikuje in ni ene ali prevladujoče definicije. Kljub temu pa se mnogi strinjajo, da je za transformativno učenje osrednjega pomena demokratični diskurz (Mezirow in dr., 2000; Schugurensky, 2002; 2004; 2010; 2013; Illeris, 2014; Hoggan, 2016; Dirkx, 1998), torej taka demokratična razprava, v kateri so udeleženci deležni občutka spoštovanja, zaupanja, varnosti, empatije ipd. Prav take prostore, ki zagotavljajo dobršno mero Habermasove »idealne govorne situacije«, so nenačrtovano vzpostavile številne samoorganizirane skupnosti s posve-tovalnimi praksami PP.

Predvsem v zadnjem desetletju so se nekateri pedagogi poleg opredeljevanja, kdaj nastopi transformativno učenje, začeli ukvarjati tudi s tem, kaj so rezultati transformativnega učenja in kako procese transformativnega učenja sploh

⁴ O varnem, avtonomnem, alternativnem in samovzpostavljaljočem se učnem prostoru, kjer se poleg skupnosti in vzajemnosti krepijo tudi raznovrstne prakse učenja, med drugim pišejo še Barry Golding, ki proučuje primer gibanja moških lop (Men's Shed) v Avstraliji (Golding, 2011a; 2011b; Golding in dr., 2014) ali pa avtorji, ki proučujejo pedagoške vidike v protihegemonskih gibanjih (Hall in dr., 2012), s koncepti »učenja prek boja« (Foley, 1999), »učenja v boju« (Vieta, 2014; Gregorčič, 2017), »prebujanja 'spečega učenja« (Hall, 2009) ter vrsta drugih.

»meriti« oziroma »dokazovati«. Tabela 1 povzema tri take poskuse avtorjev, ki so se obsežneje ukvarjali s transformativnim in skupnostnim učenjem. Za O'Sullivan, Morrela in O'Connorja (2002) transformativno učenje opredeljuje pet temeljnih kategorij, ki so razvrščene od temeljnega razmišljanja do širšega, bolj kozmopolit-skega dojemanja sveta in sovpadajo s spreminjanjem referenčnega okvira, kot ga prek štirih kategorij merita Lerner in Schugurensky (2007). Tudi Hoggan (2016), ki je na podlagi analize 206 znanstvenih člankov o transformativnem učenju določil šest kategorij oziroma sprememb (in jih podrobneje opredelil z osemindvajsetimi kazalniki), prihaja do podobnih ugotovitev – torej do neke sheme, v kateri je na eni strani razumevanje in dojemanje samega sebe in lastne umeščenosti v svet ter na drugi širše razumevanje in dojemanje sveta, oboje pa pogojujejo znanje, sposobnosti in vedenja (glej tabelo 1). Hoggan (2016: 79) pri tem poudarja, da bi se morali parametri, po katerih se določa, kaj je transformativno učenje, bolj osredinjati na transformativen obseg učenja kot pa na vrsto spremembe pri učnem rezultatu, medtem ko sta za Lernerja in Schugurenskega (2007) pomembnejša samo področje spremembe in ugotavljanje, ali je ta sploh nastopila.

Tabela 1: Temeljne kategorije transformativnega učenja

O'Sullivan, Morrel in O'Connor (2002)	Hoggan (2016)	Lerner in Schugurensky (2007)
<i>Obravnavani avtorji transformativno učenje identificirajo prek sprememb v:</i>		
temeljnem razmišljanju	pogledu na svet	znanju
občutenjih	razumevanju samega sebe	vrednotah in stališčih
delovanju	epistemologiji	sposobnostih
kritičnem mišljenju	ontologiji	praksah
dojemanju sveta	vedenju oz. obnašanju	
	zmožnostih	

Lerner in Schugurensky (2007), katerih štiri kategorije sva postavili ob bok preostalim »meritvam« transformativnega učenja, v svoji študiji sicer obravnavata predvsem priložnostno učenje in tiho znanje, ki se ga pogosto niti ne zavedamo. Schugurensky (2002; 2006a) pa zlasti na primeru PP v Portu Alegre in iz metodoloških opazanj s terena poudarja tudi transformativni potencial učenja, ki je relevanten tako za pedagogiko kot tudi za politiko, torej z vidika »dvosmerne pedagogike« (Santos, 2005: 362) ali že omenjenega »politično-pedagoškega procesa« in samotransformacije (Schugurensky, 2002: 14). Da bi torej prišla do ugotovitve, ali je do sprememb sploh prišlo in na katerih področjih so nastopile, sta Lerner in Schugurensky za proučevanje PP izoblikovala 55 kazalnikov oz. vodnikov, na podlagi katerih sta analizirala interpretacije udeležencev participativnih demokratičnih

praks. S tako zastavljeno kvalitativno raziskavo sta dokazala, da je proces participativne demokracije sam po sebi pomembna učna izkušnja za različna področja življenja, da pa kot tak ni pomemben le za identifikacijo novih znanj, ki jih pridobijo udeležinke in udeleženci tovrstnih procesov, temveč zaradi samega »načina«, kako so se udeleženci teh procesov nečesa naučili, ter tudi širših družbenih sprememb, ki so jih v samem procesu proizvedli.

Kot izhodišče najinega proučevanja v Mariboru sva vzeli obsežne in raznovrstne raziskave Schugurenskega (2002; 2004; 2006a; 2006b; 2013) in njihove metodološke implikacije, kar nama omogoča primerjalno analizo. Instrument, ki je predstavljen v naslednjem razdelku, sva izbrali tudi na podlagi spoznanja, da so se doslej zlasti na Univerzi v Torontu (Ontario Institute for Studies in Education), kjer sta delovala tudi Lerner in Schugurensky, ukvarjali s sistematičnimi raziskavami o vidikih učenja pri ustvarjanju PP ali drugih podobnih posvetovalnih praks (Lerner in Schugurensky, 2007; Schugurensky, 2002; 2006a).⁵

Kratka metodološka pojasnila

V študiji primera iz Rosaria je šlo za obsežno etnografsko raziskovanje, ki je vključevalo 40 poglobljenih intervjujev in opazovanje z udeležbo (12 skupščin), kar so raziskovalci dopolnili s 55 indikatorji. Tudi v Mariboru je bilo izvedeno obsežno kvalitativno raziskovanje: militantno raziskovanje, ki je vključevalo sodelovanje na skupščinah prve tri mesece; pasivno opazovanje procesa od začetka do danes; fokusno skupino; konec leta 2015 in v začetku leta 2016 pa je bilo izvedenih še 12 polstrukturiranih intervjujev, ki jih je dopolnjevalo 70 kazalnikov.⁶ Študija primera iz Maribora je raziskovala dve med seboj povezani skupini aktivnih meščank in meščanov: iniciatorje PP ali t. i. moderatorje, ki so delali pod okriljem Iniciative mestni zbor (IMZ), in člane skupščin v samoorganiziranih četrtinskih skupnostih (SČS) in samoorganiziranih krajevnih skupnostih (SKS) ter zajela delo več kot polovice vseh aktivnih četrtinskih in krajevnih skupnosti v Mariboru.⁷

⁵ Opozoriti je treba, da ni vsako učenje nujno samo ali zgolj transformativno, temveč lahko združuje in se prepleta z različnimi oblikami učenja, kar dokazujejo številni primeri, tudi mariborski in rosarijski, kjer se je transformativno učenje (Mezirow, 1997; Illeris, 2014; Dirx, 1998) dopolnjevalo s priložnostnim, zlasti situacijskim in socialnim učenjem (Wenger, 1998; Lave, 1991), skupnostnim učenjem (Longo, 2007; Thompson, 2002), medgeneracijskim učenjem (Schmidt-Herta, Jelenc Krašovec in Formosa, 2014) idr. Nekatere od teh vidikov sva podrobneje že obravnavali (glej Jelenc Krašovec in Gregorčič, 2017; Gregorčič in Jelenc Krašovec, 2016; 2017).

⁶ Natančneje sva metodologijo in analizo študije primera v Mariboru že popisali (Gregorčič in Jelenc Krašovec, 2016; 2017).

⁷ IMZ je sestavljalo okrog 30 moderatorjev, starih od 23 do 40 let, zlasti študentov, aktivistov, medtem ko so med člani SČS in SKS prevladovali upokojenci oziroma starejši, stari od 55 do 83 let. Glavni del najine študije primera je zajel 12 polstrukturiranih intervjujev s šestimi moderatorji IMZ in s šestimi člani SČS oz. SKS. Med intervjuvanci je bilo šest moških in šest žensk; šest jih je bilo upokojenih, štirje so bili zaposleni, eden je bil študent in eden brezposeln.

Za analizo sprememb, ki so jih aktivni meščani in meščanke dosegli v procesu PP, pa sva uporabili instrument, ki ga je zasnoval Shugurensky (2002; 2006a) in po katerem so spremembe v učnih dosežkih razvrščene v štiri kategorije, predstavljene v tabeli 1: a) znanje, b) vrednote in stališča, c) spretnosti ter d) prakse (ali krajše ZVSP – glede na začetnice vseh štirih kategorij). Intervjuvanci v Mariboru so ob koncu intervjuja za vsakega od predlaganih kazalnikov ZVPS ocenili spremembo (izboljšanje ali poslabšanje) po petstopenjski Likertovi lestvici, pri čemer so za izboljšanje znanja lahko izbrali 4 (bolje) ali 5 (veliko boljše); če pa je bila sprememba negativna, so lahko izbrali 2 (slabše) ali 1 (veliko slabše). Vrednost 3 je pomenila izhodiščno oceno oziroma vrednost posameznega kazalnika pred sodelovanjem v PP. V Rosariu so bili kazalniki ocenjevani na petstopenjski Likertovi lestvici, kjer je 1 pomenila najmanjšo, 5 pa največjo spremembo. Mariborska študija se od študije v Rosariu razlikuje še v nekaterih drugih vidikih.⁸

Analiza transformativnih učinkov PP v naslednjem razdelku se nanaša pretežno na kazalnike, na podlagi katerih so intervjuvanci ob koncu intervjuja evalvirali svoje spremembe glede na že omenjena ZVPS področja. Hkrati obravnava vključuje tudi nekatere interpretacije in razmišljanja, ki so jih udeleženci delili z nama med raziskavo in neposredno odražajo transformativnost učnega procesa. Čeprav sama vrednost sprememb glede na področja ZVSP med Mariborom in Rosariom, navedena v tabelah 3, 4, 5 in 6, ni neposredno primerljiva, pa je relevantno analizirati rangiranje in vsebino sprememb, ki pokažeta na tipologijo in obseg spremembe: torej katere spremembe (če sploh) so se zgodile, katera področja sprememb so bila zaobjeta in katere učne prakse so intervjuvanci v posameznem mestu ocenili za najpomembnejše oz. največje. Glede na število, področje in obseg sprememb pa sva ocenili tudi, ali so intervjuvanci prisostvovali transformativnemu učenju, kako se je to odrazilo v njihovi samotransformaciji ter tudi ali so njihova nova znanja, spretnosti, vrednote in prakse resonirali v širše transformativne družbene prakse. Metodološke implikacije primerjalne študije so za lažje branje rezultatov in vsebine analize zapisane v sprotih opombah.

⁸ Intervjuvanci v Rosariu so kazalnike ocenjevali dvakrat (s prvim ocenjevanjem so ovrednotili svoje znanje pred vstopom v prakso PP, medtem ko so z drugo oceno ovrednotili na novo pridobljeno znanje v PP). Prav tako so bili intervjuvanci v Rosariu v angažirane skupnostne prakse vključeni daljši čas (desetletje ali celo dve), kazalniki pa so bili prilagojeni raziskovalnemu terenu, ki se pomembno razlikuje od slovenskega, za katerega sva izbranim kazalnikom dodali vrsto novih, ki so se nama zdeli relevantni. Spremembe glede na področja ZVPS v Mariboru in Rosariu, ki so navedene v tabelah v naslednjem razdelku, kažejo povprečno rast vrednosti za vsak kazalnik, ne pa tudi kakovosti spremembe. To pomeni, da je lahko neki intervjuvanec v okviru aktivnosti v PP znatno izboljšal svoje predhodno znanje z določenega področja, medtem ko je drugi intervjuvanec šele razvil ali usvojil povsem nova ali pa specifična znanja. Vrednosti odražajo zgolj intervjuvančeve ocene oziroma njegovo doživljanje sprememb in ne objektivnih dejstev. Da bi se pri interpretaciji rezultatov lahko ognili vsem omenjenim omejitvam, sva uporabili še štiri druge raziskovalne metode, pri katerih sva se osredinili na osebne zgodbe in učne situacije ter spremembe, ki so jih intervjuvanci ubesedili med pripovedovanjem.

Primerjalna študija transformativnih potencialov v Mariboru in Rosariu

Še preden natančneje predstaviva rezultate transformativnih učinkov PP, želiva poudariti, da so se v Mariboru potrdili podobni rezultati, kot so jih pokazale že študije v Rosariu, pa tudi v Portu Alegru, Montevideu, Torontu in drugih mestih s PP (Lerner in Schugurensky, 2007; Schugurensky, 2013; in dr.). In sicer, intervjuvanci so pri vzpostavljanju PP okrepili instrumentalno in tehnično znanje o soupravljanju, politiki in državljanstvu, razvili analitične, vodstvene in posvetovalne sposobnosti, poglobili skrb za skupnost ter samo razumevanje skupnosti in skupnega, poglobili toleranco in spoštovanje do zatiranih in marginaliziranih, in ne nazadnje, kar je še najpomembnejše, da so nova razumevanja, spoznanja, sposobnosti, stališča in dispozicije tudi uspešno prenašali v nove družbene prakse, razmerja, kontekste in delovanja (Gregorčič in Jelenc Krašovec, 2016; 2017; Schugurensky, 2013).

Pravzaprav je bil glavni razlog, da sva se študije primera PP v Mariboru sploh lotili, prav v tem, da je bilo že ob laičnem spremljanju samoorganiziranega demokratičnega procesa brez kvalitativnih raziskovalnih pristopov mogoče prepoznati, da so udeleženci participativnih demokratičnih praks izpostavljeni širokemu procesu samotransformacije in tudi družbene transformacije. To se ni kazalo le v izboljšanju določenih znanj (denimo jezikovnega izražanja, strukturiranja sporočil v elektronskih konverzacijah ipd.) in spretnosti posameznikov, ki so se začeli javno izpostavljati, nastopati, pisati javna pisma, organizirati javne posvete, sklicevati proteste in demonstracije, temveč tudi v močni in trajni politični pojavnosti, v pritiskih, ki so jih začeli izvajati kot neformalna skupnost nad mestnimi oblastmi, javnimi podjetji in drugimi institucijami, vključno z mediji; in sicer na celi vrsti področij, kar je, podobno kot v času mariborskih vstaj konec leta 2012, resoniralo tudi v drugih slovenskih mestih.

V Rosariu se je med vsemi 55 kazalniki največja sprememba zgodila na področju znanja, in sicer s kazalnikom »pozna ljudi iz drugih skupnosti in organizacij«. Tudi sicer so bili nekateri kazalniki sprememb v znanju visoko rangirani, odražali pa so zlasti novo poznavanje delovanja mestne uprave in poznavanje lokalnih skupnosti oz. sosesk. Rezultati odražajo novo tehnokratsko-birokratsko kulturo (Santos, 2005), ki jo je ustvarila dolgotrajna in intenzivna dvosmerna pedagoška praksa med samoorganiziranimi meščankami in meščani ter nevladnimi organizacijami na eni strani ter med političnim esteblišmentom mesta na drugi, kar se je odrazilo tudi v pozitivnem zaupanju v lokalne politike, medtem ko se dvosmerni pedagoški proces po petih letih posvetovalnih praks v Mariboru še ni vzpostavil in se je zacementiranost tehnokratsko-birokratske kulture, zaradi katere je konec leta 2012 prišlo do vstaj, le še utrjevala.⁹

⁹ Analiza vzrokov in temeljnih težav, ki preprečujejo sodelovanje meščank in meščanov z občinskimi institucijami, je dostopna v mesečnem glasilu IMZ *Četrtnika*, v katerem objavljajo kritične refleksije s skupščin SČS in SKS ter opise neuspešnih pogajanj, predvsem pa nemožnosti vzpostava

Tabela 2: Deset najviše rangiranih kazalnikov ZVSP (≥ 1.5) glede na povprečno vrednost porasta spremembe

Rang	Maribor	Kateg. ZVSP	Rosario	Kateg. ZVSP
1	Znanje o vodenju, delovanju in obveznostih javnih podjetij	Z	Pozna ljudi iz drugih skupnosti in organizacij	Z
2	Razumevanje potreb lastne skupnosti ali skupin	Z	Sposobnost monitoringa in sledenja upravljanju mestnih oblasti	S
3	Razumevanje potreb drugih skupnosti ali skupin	Z	Poznavanje mestnih politik in lokalne samouprave	Z
4	Znanje, ki je potrebno za ustvarjanje konstruktivne razprave in iskanje konsenza	Z	Razumevanje potreb drugih skupnosti ali skupin	Z
5	Znanje, potrebno za »aktivno« poslušanje na skupščinah	Z	Meni, da je participacija državljanov na lokalni ravni pomembna	V
6	Sposobnost skupinskega odločanja	S	Sposobnost navezati stik z vladnimi institucijami in njihovimi uslužbenci	S
7	Sposobnost timskega dela in sodelovanja	S	Sledenje in izvajanje monitoringa nad porabo javnih sredstev	P
8	Danes bolj ceni državljansko participacijo kot pred tem	V	Sledenje in izvajanje monitoringa nad delom javnih uslužbencev	P
9	Občutek, da si slišan	V	Poznavanje kriterijev in mehanizmov za razporejanje javnih sredstev	Z
10	Sposobnost ugotavljanja prioritet in rangiranja zahtev	S	Meni, da ima potencial za participacijo pri vodenju mestne občine	V

Vir: Maribor: Gregorčič in Jelenc Krašovec, 2016; 2017; Rosario: Lerner in Schugurensky, 2007.

vitve dialoga z Mestno občino Maribor. Vse Četrtnike so dostopne na: <http://www.imz-maribor.org/Cetrtnika.html> (25. januar 2018).

Kot je razvidno iz tabele 2, so se spremembe v Mariboru v nasprotju z Rosariom bistveno bolj odrazile na področju znanja, kar kažejo kazalniki na prvih petih mesetih, medtem ko se je pri Rosariu pokazala bolj uravnotežena sprememba glede na vsa področja raziskovanja, vključno s prakso, ki v Mariboru ni bila identificirana med najbolj izstopajočimi spremembami. Razlike v rezultatih se ne kažejo le zato, ker je PP v Rosariu tekel kot dolgotrajnejša in ustaljena politična praksa skupnosti, temveč tudi zato, ker so se procesi družbeno-političnega upravljanja v Mariboru razlikovali od Rosaria tako po vsebini kot tudi po nekaterih drugih vidikih (zgodovinski kontekst, lastninski in upravni kontekst itn.), kar je razvidno tudi iz tabele 3. Namreč, mariborski intervjuvanci so med znanji, pridobljenimi na novo ali poglobljenimi, daleč najbolj poudarjali »znanje o vrednotenju, delovanju in obveznostih javnih podjetij«, »razumevanje potreb lastne skupnosti in drugih skupnosti«, »znanje, ki je potrebno za ustvarjanje konstruktivne diskusije in za iskanje konsenza« ter »znanje, potrebno za 'aktivno' poslušanje na skupščinah«.

Predstavitev rezultatov najine raziskave je aktivne meščanke in meščane presenetila, saj so pričakovali, da bodo bistveno više ocenjeni kazalniki poznavanja lokalne samouprave in politik mesta, področij torej, na katerih so dejansko največ delali in jim namenili največ časa. Taka interpretacija bi bila tudi najbolj smotrna, saj so med drugim v okviru svojih delovnih skupin pripravili predlog spremembe zakona o lokalni samoupravi ter se o njem usklajevali na nacionalni ravni. Ta vidik je bil torej bistveno bolj izpostavljen v Rosariu, kot tudi dva kazalnika, ki v Mariboru nista bila merjena, in sicer poznavanje izvoljenih politikov ter poznavanje ljudi iz drugih skupnosti in organizacij.¹⁰ Vendarle pa nas rezultati napeljujejo k ugotovitvi, da so se učinki participacije meščank in meščanov v Mariboru bolj kazali v obliki samotransformacije, saj se politično-pedagoški proces v nasprotju z Rosariom ni vzpostavil kljub velikim prizadevanjem zlasti IMZ in posameznih delovnih skupin, ki so se oblikovale v okviru SČS in SKS ali celo med različnimi SČS in SKS. S samim procesom demokratične participacije so aktivni meščani in meščanke ustvarili stvarne možnosti za samotransformacijo, vzpostavili in demokratizirali so svoje lastne skupnosti, ne pa tudi mestnih institucij, saj jim ni uspelo vzpostaviti trajnejšega pedagoško-političnega procesa (Schugurensky, 2002), ki bi prevladujočo in zakoreninjeno »tehnobirokratsko kulturo« nadomestil z »institucionaliziranimi oblikami sodelovanja in konflikta« (Santos, 2005).

¹⁰ Za prvi kazalnik se je pokazalo, da bi ga bilo vredno meriti tudi v Mariboru, saj so ga številni intervjuvanci sami poudarili v prvem delu intervjuja, vendar se ti niso nanašali na župana ali višje predstavnike mestnih oblasti, temveč zlasti na vodje sektorjev in mestnih služb. Kazalnik sva izpustili zaradi specifične lokalne in tudi splošne slovenske situacije, da je v tako majhni državi težko ne poznati ali celo osebno kdaj sodelovati s politikami in izpostavljenimi političnimi figurami, ki se predvsem v lokalnih politikah gibljejo že 20 ali 30 let. Drugi kazalnik pa sva izpustili, saj sva predvidevali, da se podvaja s številnimi kazalniki, vezanimi na potrebe skupnosti, ki sva jih sicer predložili v Mariboru, a niso neposredno primerljivi z Rosariem.

Tabela 3: Transformativno učenje in novo znanje

Kazalniki znanja (povprečna vrednost rasti spremembe)	Maribor	Rosario
Znanje o vodenju, delovanju in obveznostih javnih podjetij	1.7	*
Razumevanje potreb drugih skupnosti ali skupin	1.6	1.7
Razumevanje potreb lastne skupnosti ali skupin	1.6	1.4
Znanje, potrebno za ustvarjanje konstruktivne razprave in za iskanje konsenza	1.5	*
Znanje za »aktivno« poslušanje na skupščinah	1.5	*
Pozna ljudi iz drugih skupnosti in organizacij	*	1.9
Poznavanje kriterijev in mehanizmov za razporejanje javnih sredstev	1.2	1.5
Osebnostno pozna izvoljene politike	*	1.4
Poznavanje mestnih politik in lokalne samouprave	1.0	1.7
Poznavanje državljskih pravic in dolžnosti	0.8	0.9

* Kazalniki, ki niso bili enako opredeljeni v obeh državah in zato niso primerljivi.

Vir: Maribor: Gregorčič in Jelenc Krašovec, 2016; 2017; Rosario: Lerner in Schugurenky, 2007.

Najvišje uvrščeni kazalnik »znanje o vodenju, delovanju in obveznostih javnih podjetij« pa je za Maribor in na splošno za Slovenijo, kjer še deluje cela vrsta javnih podjetij, zelo relevanten, kajti ta podjetja so odgovorna za zagotavljanje kakovostnih storitev, začenši z vodo in osnovnimi življenjskimi dobrinami oz. storitvami. Na tovrstne tematike se je v Mariboru znotraj SČS in SKS organizirala posebna delovna skupina, ki je prerasla v Samoorganizirani svet za varstvo uporabnikov javnih dobrin – civilni nadzor (SSVUJD).¹¹ Verjetno je prav recipročen proces samoorganiziranja in samoučenja, ki so ga meščanke in meščani razvili v obliko nove neformalne institucije, pripeljal do rezultatov, saj se je pokazalo, da so se intervjuvanci močno identificirali tako s kolektivnimi pobudami, kot tudi s predstavniki, ki so jih za posamezne naloge določili v okviru SČS in SKS. Zaradi poglobljenih znanj o delovanju Mestne občine Maribor (MOM) so intervjuvanci poglobili kritično zavest ter poudarjali, da so izgubili »zadreg« ali »strahospoštovanje do odločevalcev v MOM«, saj so ob natančni proučitvi posameznih področij in problemov hitro prepoznali neznanje, nesposobnosti in manipulativnost uradnikov na MOM.

Kot so pokazale izjave intervjuvancev in njihove ocene kazalnikov tako v Mariboru kot v Rosariu, je sodelovanje v posvetovalnih praksah PP močno vplivalo na njihove vrednote in stališča (tabela 4), medtem ko je v Rosariu bolj izstopala kolektivna transformacija skupnosti, pa je bila v Mariboru močno poudarjena

¹¹ Ta je postal izjemno močan in prepoznaven igralec nadzora in opozarjanja na kršitve mestnih oblasti, zaradi česar se je moral predstavnik SSVUJD tudi zagovarjati na sodišču, kjer pa je bila tožba proti njemu leta 2017 zavržena.

samotransformacija (je pa treba poudariti, da je bila ta v Rosariu merjena z manj kazalniki kot v Mariboru). V Rosariu se je osebna transformacija, ki je intervjuvanci niso niti pričakovali niti načrtovali, najbolj odrazila v samozaupanju in povezanosti s sosedi in s skupnostjo, medtem ko so spremenjene vrednote in stališča v Mariboru zaobjemala osebno in družinsko življenje, lokalno skupnost ter širšo vpetost v mesto in prek njega, kar pokažejo tudi interpretacije intervjuvancev iz prvega dela intervjuja. Spoznanje, »kakšno moč imamo ljudje, če se povežemo in sodelujemo«, je bilo večkrat poudarjeno in osvetljeno z različnih vidikov, intervjuvanci so govorili o nehierarhičnosti in egalitarnosti, pa tudi o »strateškem razmišljanju«, »večji fokusiranosti na problem«, »naboru taktik za doseg cilja«, bilo je tudi nekaj osebnih refleksij, npr. »zdaj sem srečnejša kot prej«, »v IMZ sem prišla

Tabela 4: Transformacija prek spremembe vrednot in stališč

Kazalniki vrednot in stališč (povprečna vrednost rasti spremembe)	Maribor	Rosario
Danes bolj ceni državljansko participacijo kot pred tem	1.5	*
Občutek, da si slišan	1.5	*
Sprejeti in tolerirati konflikt	1.3	0.7
Podvojil število prijateljev	1.3	*
Skrb za reševanje težav v mestu	1.3	1.3
Zaupava v zmožnost vplivanja na politične odločitve	1.3	1.2
Toleranca in spoštovanje drugih	1.1	0.7
Zdaj srečnejši kot pred tem	1.1	*
Zdaj bolj zaskrbljen nad problemi v svoji skupnosti	1.0	1.2
Več spoštovanja do določenih ljudi ali družbenih skupin kot pred tem (begunci, migranti, Romi, LGTBQ idr. marginalizirane skupine)	1.0	*
Zanimanje za participacijo v skupnosti	0.9	1.0
Samozaupanje	0.9	0.9
Se čuti povezan s sosedi	0.8	1.0
Občutek odgovornosti za ohranjanje mesta	0.6	0.9
Meni, da je participacija državljanov na lokalni ravni pomembna	*	1.7
Meni, da ima potencial za participacijo pri vodenju mestne občine	*	1.5
Spoštuje čas, ki ga zahteva participativni proces	*	1.1
Se počuti povezan s skupnostjo	*	1.0

* Kazalniki, ki niso bili enako opredeljeni v obeh državah in zato niso primerljivi.

Vir: Maribor: Gregorčič in Jelenc Krašovec, 2016; 2017; Rosario: Lerner in Schugurensky, 2007.

do spoznanja, da lahko nekaj spremenim«. Transformativni učinki so bili izraženi tudi s formulacijami o »novem pripadanju«, »umeščenosti v družbene sredine« in »novih prijateljstvih«, torej o moči socialnega kapitala, ki so ga udeleženci SČS in SKS stkali prek novih poznanstev, druženj in srečevanj; in ne nazadnje tudi prek »nove družine«, kot so poimenovali svoje okolje pri IMZ.

Schugurensky je proces povezovanja, ki ga je vzpostavil PP v Rosariu, Montevideu in Portu Alegre, poimenoval povezujoči socialni kapital (*bonding social capital*) (Schugurensky, 2013: 168), v obravnavanih mestih pa je prepoznal tudi premostitveni socialni kapital (*bridging social capital*) (ibid.), s katerim meri predvsem na to, da so začeli sodelovati ljudje z zelo različnimi življenjskimi zgodovinami, pri čemer misli predvsem na neenakost v dohodku in pripadanju skupnosti (premoščanje razlik med prebivalci revnih naselij in elitnih sosesk). Ker je neenakost v Mariboru tako v smislu prisotnosti revščine kot družbene neenakosti in neenakosti sosesk vendarle veliko manjša kot v mestih Latinske Amerike, se je premostitveni socialni kapital morda še najbolj odrazil v medgeneracijskem sodelovanju in vzajemnosti. Starejši odrasli so samotransformativnost pri sodelovanju v demokratičnih praksah izrazili kot »pomlajevanje«, za katero so zaslužni mlajši angažirani člani, kar so izrazili z izjavami: »Spet sem živ«, »Spet sem agilen.« Mlajši pa so poudarjali podporo in naklonjenost starejših, prvič so, po njihovih besedah, začutili »zavetje«, krog ljudi, na katere se lahko »oprejo« ipd. (Jelenc Krašovec in Gregorčič, 2017). Za obe starostni skupini je bila to edinstvena izkušnja, ki je prej v drugih praksah in pri drugih aktivnostih niso bili deležni v taki meri kot v okviru PP. Podobno kot v Rosariu so tudi intervjuvanci v Mariboru močno poudarjali vzajemnost, kolektivnost, skupnost oz. povezujoči socialni kapital, ne nazadnje pa tudi lastno transformacijo glede razumevanja dela: »Končno delam nekaj koristnega«, »Iz IMZ sem si naredil zaposlitev«, »Končno skušam nekaj narediti iz sebe«.

V Rosariu so intervjuvanci najbolj poudarjali spremembe v zvezi s soupravljanjem mesta: torej pomenom in razumevanjem participacije na lokalni ravni in potencialom za participacijo pri vodenju mestne občine. Izostrili so skrb za svoje mesto in probleme v skupnosti ter spoznali, da lahko vplivajo na politične odločitve. V Rosariu sicer niso bili merjeni kazalniki, ki bi odražali povečanje tolerance in spoštovanja do marginaliziranih in izključenih družbenih skupin, kar se je pri Mariboru odrazilo skozi več interpretacij in kazalnikov. Aktivni v IMZ, SČS in SKS so poudarjali nova spoznanja o Romih, migrantih in drugih marginaliziranih skupinah ter opisovali cel niz akcij in delovanj, prek katerih so se zlasti v IMZ lotevali dolgoletnih lokalnih problematik, s katerimi se prej zaradi neorganiziranosti in nepovezanosti niso znali soočiti. Tako so se s kolektivnimi akcijami odzvali v primeru migracijskega koridorja, ki je leta 2015 pretežno potekal po železniškem prometu iz Ljubljane proti Gradcu; istega leta so se angažirali tudi ob referendumu o noveli Zakona o zakonski zvezi in družinskih razmerjih, čeprav si nikdar prej niso politično prizadevali glede teh vprašanj; zoperstavili so se tudi pobudam, katerih namen je bil onemogočiti prvo romsko gostilno v mestu leta 2013, ipd. V Mariboru

se je podobno kot v Rosariu in Portu Alegre pokazalo, da so začeli skupne dobrine in potrebe najbolj marginaliziranih družbenih skupin postavljati pred partikularne individualne interese, da so prek samoorganiziranja svojih lokalnih skupnosti začeli boj za priznanje, družbeno pravičnost, solidarnost ter za posamezno in skupno blaginjo, kar številni raziskovalci transformativnega učenja postavljajo na prva mesta zaznanih sprememb oz. učinkov transformativnega učenja (Hoggan, 2016; Lerner in Schugurensky, 2007; 2013; Curry-Stevens, 2007).

Tabela 5: Spremembe na področju spretnosti

Kazalniki spretnosti (povprečna vrednost rasti spremembe)	Maribor	Rosario
Sposobnost ugotavljanja prioritet in rangiranja zahtev	1.5	1.4
Sposobnost timskega dela in sodelovanja	1.5	0.8
Sposobnost skupinskega odločanja	1.5	1.1
Sposobnost doseganja konsenza	1.4	*
Sposobnost razreševanja konfliktov	1.4	0.8
Sposobnost pozornega poslušanja drugih	1.4	0.7
Sposobnost medgeneracijske izmenjave	1.3	*
Sposobnost javnega nastopanja	1.3	1.0
Sposobnost argumentiranja, postavljanja trditev in prepričevanja	1.3	0.9
Sposobnost pogajanja in graditve zavezništev	1.1	1.1
Sposobnost monitoringa in sledenja upravljanju mestnih oblasti	1.1	1.9
Sposobnost navezati stik z vladnimi institucijami in njihovimi uslužbenci	1.1	1.6
Sposobnost povezovanja s sosedi (socialne veščine)	1.0	0.9
Sposobnost razumevanja in interpretacije uradnih dokumentov	0.9	1.0
Sposobnost pisanja in zagovarjanja predlogov in projektov	0.9	1.2
Sposobnost načrtovanja in organiziranja sestankov (zborov)	0.7	0.9

* Kazalniki, ki niso bili enako opredeljeni v obeh državah in zato niso primerljivi.

Vir: Maribor: Gregorčič in Jelenc Krašovec, 2016; 2017; Rosario: Lerner in Schugurensky, 2007.

Sposobnosti skupinskega odločanja in timskega dela ter sodelovanja so spremembe spretnosti, ki so prišle poleg že poudarjenega medgeneracijskega sodelovanja, pa tudi iskanja konsenza, »pozornega poslušanja« in analitičnih spretnosti, bolj do izraza v Mariboru. Intervjuvanci so razvili tudi sposobnost oblikovanja predlogov in njihovega zagovarjanja, sposobnost interpretiranja uradnih doku-

mentov in iskanja relevantnih informacij ter nekatere druge socialne veščine in vodstvene sposobnosti. V Rosariu sta bili najbolj izraziti spremembi sposobnost monitoringa in sledenja upravljanju mestnih oblasti ter sposobnost navezovanja stikov z vladnimi institucijami in njihovimi uslužbenci – oba kazalnika sta bila visoko uvrščena (>1) tudi pri Mariboru. Že študije Schugurenškega so pokazale, da je ena najpogosteje pridobljenih novih spretnosti sposobnost ugotavljanja prioritet in rangiranja zahtev. Tudi v Mariboru so poleg članov IMZ začeli rangirati zahteve in iskati prioritete tudi drugi pripadniki skupnosti; meščani četrtne skupnosti Radvanje so denimo za PP leta 2015 oddali kar 78 predlogov projektov.

Tabela 6: Transformativne prakse

Kazalniki praks (povprečna vrednost rasti spremembe)	Maribor	Rosario
Pisanje javnih pisem, peticij, argumentiranje problemov za medije itn.	1.4	*
Predlagati ideje/rešitve za probleme v skupnosti	1.4	1.1
Okrepil medgeneracijsko sodelovanje	1.3	*
Pogovarjati se s sosedi o problemih v soseski	1.0	1.2
Podaja predloge in ideje za reševanje skupnostnih problemov	1.0	1.3
Sledenje in izvajanje monitoringa nad porabo javnih sredstev	0.9	1.6
Sledenje in izvajanje monitoringa nad delom javnih uslužbencev	0.9	1.6
Udeležba na skupnostnih sestankih	0.9	1.3
Aktivno sodeluje na zborih	0.9	1.2
Govoriti z mestnimi uslužbenci in izvoljenimi predstavniki občine	0.9	1.2
Išče informacije za reševanje perečih družbenih in političnih problemov v skupnosti	0.9	1.0
Organiziranje protestov, delovnih akcij, direktnih akcij itn.	0.7	*
Pomaga mestu, da ostaja čisto in urejeno	*	0.6
Se udeležuje volitev	*	0.3
Voli na občinskih volitvah	*	0.1
Voli na nacionalnih volitvah	*	0.0

* Kazalniki, ki niso bili enako opredeljeni v obeh državah in zato niso primerljivi.

Vir: Maribor: Gregorčič in Jelenc Krašovec, 2016; 2017; Rosario: Lerner in Schugurensky, 2007.

Čeprav je bila praksa med vsemi kategorijami ZVSP najmanjkrat omenjeno področje spremembe v Mariboru in je bila v primerjavi z drugimi področji tudi nižje ovrednotena, pa sva med raziskovanjem ugotovili, da so se udeleženci skupščin najpogosteje odločali prav za neposredne in druge vzajemne akcije, kot so deni-

mo pisanje javnih pisem, peticij, razgrnitev problemov na tiskovnih konferencah, predlaganje idej in rešitev, krepitev medgeneracijskega sodelovanja, pogovarjanje s sosedi o problemih v soseski, izvajanje monitoringa nad delom javnih uslužbenecv in sledenje porabi javnih sredstev, organiziranje protestov, delovnih akcij itn. V manj kot treh mesecih jim je uspelo »prisiliti« MOM, da se je vpisala med TIPP osvobojeno cono (torej proti čezatlantskemu trgovinskemu in naložbenemu partnerstvu, ki naj bi bil sklenjen med EU in ZDA), s čimer so pokazali tudi celovitejše gledanje na globalno politiko, enega od kazalcev, ki ga Hoggan (2016) prišteva med indikatorje transformativnega učenja. Podobno je tudi večina intervjuvancev v Rosariu, Montevideu in Portu Alegre poudarila, da danes počnejo stvari, ki jih nikdar prej v življenju niso počeli (Schugurensky, 2013: 171), in da so od kulture protestiranja prešli v kulturo predlogov, rešitev in delovanj (ibid.: 172). Ker tovrstne libertarne horizontalne prakse že same po sebi zbujejo dvom o zakoreninjenih stališčih in navadah ter odpirajo nove možnosti participacije in delovanja, so kot take pomembna prizorišča kritičnega učenja oziroma krepitev kritične zavesti, kot je to poimenoval Freire (*conscientização*) ali kot to poudarjajo proučevalci transformativnega učenja (O'Sullivan, Morrel in O'Connor, 2002; Hoggan, 2016; Mezirow in dr., 2000), saj ponujajo številne možnosti, vse od manj avtoritarnega in izključujočega obnašanja pa do učenja dejavne državljskosti in, če oblasti ne dopustijo drugih demokratičnih poti, tudi nepokorščine.

Naj ob koncu primerjalne študije opozoriva še na nekatere pasti participatornih demokratičnih procesov, ki niso vedno in sami po sebi samo dobri in pozitivni. Intervjuvanci v Mariboru so negativne učinke svojih prizadevanj občutili zelo osebno, v pomanjkanju prostega časa, kar je omenilo kar deset od dvanajstih intervjuvancev.¹² Zavedali so se, da dolgoročno takega tempa družbene angažiranosti ne bodo zdržali, četudi se danes kaže, da proces že šesto leto izvaja bolj ali manj enaka skupina ljudi in da sta se intenzivnost in pogostnost njihovega javnega nastopanja in političnega delovanja še poglobili. Skoraj vsi intervjuvanci so poudarili potrebo po dodatnem delu z novimi moderatorji in člani IMZ, po intenzivnejših izobraževanjih za nove člane ter splošno potrebo po »poglobljeni aktivaciji meščank in meščanov v Mariboru«, s tem pa tudi večji participaciji na SČS in SKS. Poudarjeni so bili še različni drugi vidiki, denimo negativne izkušnje z novinarji, ki vedno znova narobe predstavljajo in interpretirajo njihove javne pozive in akcije. Med zelenimi spremembami pa so poudarili zlasti potrebo po večji udeležbi tako v IMZ kot na skupščinah ter premislek o novih vizijah delovanja IMZ, SČS in SKS.

¹² Predvsem moderatorji IMZ so procesu participativne demokracije vsak teden namenili tudi več kot cel delovni dan, saj so imeli redna tedenska srečanja IMZ ter tri do štiri srečanja SČS ali SKS, na katerih so opravljali moderatorska, zapisnikarska idr. dela, sodelovali so tudi v številnih delovnih skupinah in pripravljali gradiva za zbere, pisali najave za medije, se usklajevali in pogajali z MOM za uvedbo PP v Radvanju, postavljali spletne strani, mesečno objavili vsaj eno *Četrtniko* ter pripravili radijsko oddajo za radio Marš, hkrati pa so po mestu delili letake, s katerimi so na samoorganizirane zbere privabljali nove udeležence.

Sklep: Implikacije za Maribor in druga mesta v Sloveniji

Primerjalna študija transformativnega učenja in širših družbenih transformacij, ki potekajo v procesu participativnih demokratičnih praks v Rosariu in Mariboru, je pokazala, da sicer pogosto nenačrtovano, prikrito, redko priznано in še redkeje ovrednoteno priložnostno učenje korenito vpliva na kakovost življenja in blaginjo vseh udeležencev samoorganiziranih skupnosti, hkrati pa resonira tudi v družbeno okolje. PP ni le tehnokratski in demokratični korektiv, ki pripomore k bolj transparentnemu, učinkovitemu, pravičnemu in demokratičnemu načinu upravljanja mest, kot se ga pogosto obravnava v političnih idr. družboslovnih razpravah, temveč ustvarja tudi privilegirane prostore učenja, srečevanja in sodelovanja (Schugurensky, 2002; 2004; 2006a; 2006b; 2010; 2013), kjer se poleg obravnavanja državljskih in političnih vidikov sprememb, kot so solidarnost, toleranca, odprtost, odgovornost in spoštovanje, razvijeta tudi socialni in kulturni kapital, s tem pa tudi sposobnost meščank in meščanov za soupravljanje mest in za vplivanje na politične odločitve (Cohen, Schugurensky in Wiek, 2015; Lerner in Schugurensky, 2007; Schugurensky, Mündel in Duguid, 2006).

Prav ta vidik, ki poudarja pedagoško in andragoško vrednost instituta PP – graditev avtonomne in učeče se skupnosti od spodaj navzgor –, je po najinem mnenju eden najpomembnejših učinkov na širšo lokalno skupnost, saj se je v Mariboru (Gregorčič in Jelenc Krašovec, 2016; 2017), Rosariu (Lerner in Schugurensky, 2007) in številnih drugih mestih v Latinski Ameriki pokazalo, da se vzporedno z učenjem pri ustvarjanju praks PP prebujata tudi dialog in kritična refleksija oz. *conscientização* (Freire, 2000[1972]; 2005[1983]). Učeči se v Mariboru in Rosariu so PP gradili na avtentičnih in realističnih potrebah in zahtevah znotraj svojih partikularnih kontekstov, zato njihovo znanje ni bilo inertno, dekontekstualizirano, vnaprej determinirano in odtujeno od skupnosti in njihovega lastnega življenja. Prav tako jim je prek delavnic horizontalne komunikacije, kritičnega opismenjevanja in demokratičnega moderiranja razprav v smeri skupnih sklepov in konsenzualnih zaključkov uspelo razviti svobodno in pravično soodločanje za vse, kar je daleč od sicer ustaljenih praks v političnih idr. institucionaliziranih kontekstih, kjer je veliko govoričenja, terapevtskih razprav, manipulacij in dominacije nekaterih oz. avtoritarnosti (Schugurensky, 2004). Dodaten prispevek sta bila nedvomno tudi povezujoči in premostitveni socialni kapital, ki so ju aktivne meščanke in meščani zgradili pri krepitvi kulturnega kapitala ter konkretne politične akcije in intervencije (politični kapital), ki so sledile iz zavez participatork in paticipatorjev. Ne nazadnje se prednost Maribora pred drugimi slovenskimi in številnimi evropskimi mesti s PP kaže tudi v tem, da so eden zelo redkih primerov PP prakse v Evropi, ki se izvaja neposredno – *face-to-face*, kontinuirano – na rednih tedenskih skupščinah in ne zgolj enkrat na leto ali zgolj prek elektronskega glasovanja in komuniciranja, da ga aktivne in aktivni vodijo sami kot samoorganiziran proces

od spodaj navzgor in ne nasprotno. Vse to namreč kompleksen proces graditve skupnosti (s tem pa tudi priložnostnega učenja) za širšo družbeno transformacijo sploh omogoča. Take prakse so se v Evropi v zadnjih dveh desetletjih razvile samo v nekaterih španskih in portugalskih mestih, ki so se zgledovala po inovativnih primerih iz Latinske Amerike, medtem ko so v Evropi najbolj promovirana mesta s PP, kot denimo Pariz, Berlin, Rim, Reykjavik ipd., veliko več postorila glede tehnokratskih in tehnoloških kot pa demokratičnih, participativnih in pedagoških vidikov.

Četudi se kaže, da ostaja tehnobirokratska kultura MOM zacementirana in nepremagljiva ter obstoječe institucije nenaklonjene participaciji meščank in meščanov, da torej pedagoško-političen proces ni zaživel v taki meri, kot so se nadejali pobudniki PP, ter da so rezultati PP v Mariboru v primerjavi z drugimi slovenskimi mesti bistveno slabši ali pa vsaj neopogumljajoči, pa je IMZ skupaj s SČS in SKS vendarle dosegel nekaj, za kar se bodo morala vsa druga mesta v Sloveniji, četudi z bolj naklonjenimi župani in mestnimi uslužbenci, še korenito potruditi. Najprej, aktivne meščanke in meščani Maribora so v okviru dvosmerne pedagogike dosegli učenje demokracije prek njenega neposrednega ustvarjanja (*learning by doing*) ter skupnostno učenje prek lastnih neformalnih institucij, ki so jih vzpostavili, ne pa tudi učenja v družbenih institucijah in prek demokratizacije obstoječih institucij. Drugič, aktivnim meščankam in meščanom Maribora je demokratična participacija odprla možnosti za samotransformacijo, ki so jo doživeli zelo različno, govorili so, med drugim, o novi »družini« in »prijateljih«, »agilnosti«, »sreči«, »samozaupanju«, razvili so nov pogled na delo, lokalno okolje in participacijo. Maribor je v nasprotju z drugimi slovenskimi mesti stopil na neustavljivo pot osvobajanja v skupnost povezanih in zvezanih posameznikov, saj je brez vsakršne pomoči mestnih oblasti in javnih institucij ter kljub vsem oviram, ki so jih na poti (samo)transformativnega procesa postavljali MOM in drugi, uspel vzpostaviti »resnično« demokratične prostore, v katerih se ljudje smejo (so k temu celo spodbujeni in v tej smeri polnomočeni) učiti participativne demokracije, kjer jo smejo raziskovati, se o njej posvetovati in soodločati, z njo eksperimentirati in jo tudi transformirati. Prav zaradi vseh pedagoških vidikov, ki sva jih obravnavali v tem prispevku, je Maribor nenačrtovano in tako rekoč nehote vzpostavil neformalno mrežo izobraževalnih institucij, varne, avtonomne in svobodne prostore, kjer je vsakdo slišan, upoštevan in spodbujen k razreševanju širših družbenih problematik.

Ustvarjanje in negovanje avtentičnih, demokratičnih, učečih se skupnosti, katerih temeljni cilj je demokratizacija obstoječih demokracij, ne pa učenje ali druženje, je bilo v zadnjih desetletjih prepoznano in proučevano kot eden najbolj mogočih in poznanih poti izhoda iz kapitalizma. O tem nas učijo najbolj prodorna in samoživa protihegemonka gibanja globalnega Juga (Hall in dr., 2012; Foley, 1999; Vieta, 2014; Gregorčič, 2011; 2017; Hall, 2009; Schugurensky, 2013). Ne trdimo, da je to edina ali celo najboljša pot, zagotovo pa je, kot nas učijo aktivne in aktivni v Mariboru, ena daljnosežnih, avtonomnih in za zdaj tudi najbolj gotovih in prodornih poti v smeri širše družbene transformacije. Ali bodo IMZ, SČS in SKS na

tej zahtevni poti vztrajali, ali bodo dovolj odločni in konsistentni, ali bodo negovali vzpostavljene prostore učenja, svoje »skupno«, ki se navzven kaže kot največji prispevek transformativnega učenja, pa so vprašanja, ki zahtevajo novo analizo in razpravo. Ta naj se, kot bi pronicljivo rekel Santos (2014), zgodi v razširjeni sedanjosti. Demokratične prakse v Mariboru namreč ne stavijo na neko daljno prihodnost, ampak živijo in bijejo svoj boj za danes in jutri ter za tisto sedanjost, ki jo nameravajo živeti in soustvarjati.

Literatura

- ABERS, REBECA (1998): Learning Democratic Practice: Distributing Government Resources through Popular Participation in Porto Alegre, Brazil. V *Cities for Citizens*, M. Douglass in J. Friedmann (ur.), 47–49. Chichester in New York: Wiley.
- ABERS, REBECA (2000): *Inventing Local Democracy: Grassroots Politics in Brazil*. Boulder: Lynne Rienner Publishers.
- BELENKY, MARY IN ANN STANTON (2000): Inequality, Development and Connected Knowing. V *Learning as Transformation: Critical Perspectives on the Theory in Progress*, J. Mezirow in dr. (ur.), 71–102. San Francisco: Jossey-Bass.
- BAIOCCHI, GIANPAOLO (UR.) (2003): *Radicals in Power: The Workers' Party (PT) and Experiments in Urban Democracy in Brazil*. London: Zed Books.
- BAIOCCHI, GIANPAOLO (2005): *Militants and Citizens: The Politics of Participatory Democracy in Porto Alegre*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- CABANNES, YVES (2004): Participatory Budgeting: A Significant Contribution to Participatory Democracy. *Environment and Urbanization* 16: 27–46.
- CAMMACK, PAUL (2004): What the World Bank Means by Poverty Reduction, and Why it Matters. *New Political Economy* 9(2): 233–262.
- COHEN, MATTHEW, DANIEL SCHUGURENSKY IN ARNIM WIEK (2015): Citizenship Education through Participatory Budgeting: The Case of Bioscience High School in Phoenix, Arizona. *Curriculum and Teaching* 30(2): 5–26.
- CURRY-STEVENS, ANN (2007): New Forms of Transformative Education: Pedagogy for the Privileged. *Journal of Transformative Education* 5(1): 33–58.
- DIRKX, JOHN M. (1998): Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education: An Overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning* 7: 1–14.
- EVROPSKA UNIJA (2016): *Participatory Budgeting: An Innovative Approach*. Dostopno na: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2016/573894/EPRS_BRI\(2016\)573894_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2016/573894/EPRS_BRI(2016)573894_EN.pdf) (2. februar 2016).
- FOLEY, GRIFF (1999): *Learning in Social Action. A Contribution to Understanding Informal Education*. London: Zed Books.
- FREIRE, PAULO (2000[1972]): *Pedagogy of the Oppressed*. London, New York: The Continuum International Publishing Group Inc.

- FREIRE, PAULO (2005[1983]): *Education for Critical Consciousness*. London, New York: Continuum, The Continuum International Publishing Group Inc.
- GENT, MARION IN YVES SINTOMER (2005): *The Porto Alegre Experiment: Learning Lessons for Better Democracy*. London: Zed Books.
- GOLDING, BARRY (2011a): Older Men's Wellbeing through Community Participation in Australia. *International Journal of Men's Health* 10(1): 26–44.
- GOLDING, BARRY (2011b): Taking Charge at Any Age: Learning and Wellbeing by Older Men Through Community Organisations in Australia. *Adult Learner 2011: The Irish Journal of Adult and Community Education*: 26–40.
- GOLDING, BARRY, ROB MARK IN ANNETTE FOLEY (UR.) (2014): *Men Learning Through Life*. Leicester: NIACE.
- GOLDFRANK, BENJAMIN (2011): *Deepening Local Democracy in Latin America: Participation, Democratization, and the Left*. Pennsylvania: The Pennsylvania University Press.
- GRAHAM, SMITH (2009): *Democratic Innovations. Designing Institution for Citizen Participation*. UK: Cambridge University Press.
- GREGORČIČ, MARTA (2011): *Potencia. Samoživost revolucionarnih bojev*. Ljubljana: Založba /*cf.
- GREGORČIČ, MARTA (2017): Community Learning and Learning-by-Struggling in Solidarity Economics. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults* 8(2): 207–223.
- GREGORČIČ, MARTA IN SABINA JELENC KRAŠOVEC (2016): Družbene in učne prakse v procesih participativne demokracije: študija primera samoorganiziranih skupnosti v Mariboru v Sloveniji, kontekstualizirana prek e-participatornega proračuna v Rêykjaviku na Islandiji. *Sodobna pedagogika* 67(4): 82–97.
- GREGORČIČ, MARTA IN SABINA JELENC KRAŠOVEC (2017): Pedagogical Dimensions of Participatory Democracy: Learning through Self-organized Communities and Participatory Budgeting in Maribor. V *Adult Education and Lifelong Learning in Southeastern Europe*, G. A. Koulaouzides in K. Popović (ur.), 27–39. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- HABERMAS, JÜRGEN (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns, Band 1 und Band 2*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- HABERMAS, JÜRGEN (1984): *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- HALL, BUD (2009): A River of Life: Learning and Environmental Social Movements. *Interface: A Journal for and about Social Movements* 1(1): 46–78.
- HALL, BUD, DARLENE E. CLOVER, JIM CROWTHER IN EURIG SCANDRETT (2012): *Learning and Education for a Better World: The Role of Social Movements*. Rotterdam: Sense Publishers.
- HOGGAN, CHAD (2016): A Typology of Transformation: Reviewing the Transformative Learning Literature. *Studies in the Education of Adults* 48(1): 65–82.
- ILLERIS, KNUD (2014): *Transformative Learning and Identity*. London, New York: Routledge.
- JACKSON, JEFFREY T. (2005): *The Globalizers: Development Workers in Action*. Baltimore: The John Hopkins University Press.

- JELENC KRAŠOVEC, SABINA IN MARTA GREGORČIČ (2017): Intergenerational Exchange of Knowledge, Skills, Values and Practices between Self-organized Active Citizens in Maribor, Slovenia. *Australian Journal of Adult Learning* 57(3): 401–420.
- LAVE, JEAN (1991): Situating Learning in Communities of Practice. V *Perspectives on Socially Shared Cognition*, L. B. Resnick, J. M. Levine in S. D. Teasley (ur.), 63–82. Washington DC: American Psychological Association.
- LERNER, JOSH IN DANIEL SCHUGURENSKY (2007): Who Learns What in Participatory Democracy? Participatory Budgeting in Rosario, Argentina. V *Democratic Practices as Learning Opportunities*, R. van der Veen, D. Wildemeersch, J. Youngblood in V. Marsick (ur.), 85–100. Rotterdam: Sense Publishers.
- LONGO, NICHOLAS V. (2007): *Why Community Matters: Connecting Education with Civil Life*. Albany, NY: State University of New York Press.
- MASSER, KAI (2013): Participatory Budget as Its Critics See It. *Bürgerhaushalt*, 30. april. Dostopno na: <http://www.buergerhaushalt.org/en/article/participatory-budgeting-its-critics-see-it> (29. junij 2016).
- MCLAREN, PETER IN RAMIN FARAHMANDPUR (2001): Educational Policy and the Socialist Imagination: Revolutionary Citizenship as a Pedagogy of Resistance. *Educational Policy* 15(3): 343–378.
- MCLAREN, PETER (2000): *Che Guevara, Paolo Freire, and the Pedagogy of Revolution*. Maryland: Rowan & Littlefield.
- MEZIROW, JACK (1991): *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MEZIROW, JACK (1997): Transformative Learning: Theory to Practice. V *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74. *Transformative Learning in Action: Insights from Practice*, P. Cranton (ur.), 5–12. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MEZIROW, JACK IN SODELAVCI (2000): *Learning and Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MEZIROW, JACK IN EDWARD W. TAYLOR (2009): *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MOČNIK, RASTKO (2006): *Svetovno gospodarstvo in revolucionarna politika*. Ljubljana: Založba /*cf.
- MOČNIK, RASTKO (2012): Konec univerze, zmaga visokega šolstva: bo teorija ostala brez institucionalne podpore? V *(Pre)držna Slovenija*, I. Žagar in A. Korsika (ur.), 43–71. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- MOČNIK, RASTKO (2013): Historical Transformation and Epistemological Discontinuity. *Filozofija i društvo* 24(4): 30–62.
- PATEMAN, CAROLE (1988[1970]): *Participation and Democratic Theory*. New York: Cambridge University Press.
- PONTUAL, PEDRO (2014): Building a Democratic Pedagogy. Participatory Budgeting as a 'School of Citizenship'. V *Hope for Democracy. 25 Years of Participatory Budgeting Worldwide*, N. Dias (ur.), 427–429. InLoco Editions.

- RÜCKERT, ARNE (2007): Producing Neoliberal Hegemony? A Neo-Gramscian Analysis of the PRSP in Nicaragua. *Studies in Political Economy* 79: 91–118.
- SALGADO, MANUEL (2015): Call this Democracy? Education and Empowerment through Participatory City Budgeting. *Journal of Urban Regeneration and Renewal* 8(2): 199–209.
- SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA (1995): *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. New York: Routledge.
- SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA (2002): *Towards a New Legal Common Sense*. London: Butterworth.
- SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA (2005): Participatory Budgeting in Porto Alegre: Toward a Redistributive Democracy. V *Democratizing Democracy. Beyond the Liberal Democratic Canon*, B. de Sousa Santos (ur.), 307–376. London: Verso.
- SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA (2007): Beyond Abyssal Thinking. From Global Lines to Ecologies of Knowledges. *Review (Fernand Braudel Center)* 30(1): 45–89.
- SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA (2009): A Non-Occidental West? Learned Ignorance and Ecology of Knowledge. *Theory, Culture & Society* 26(7/8): 103–125.
- SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA (2014): *Epistemologies of the South: Justice against Epistemicide*. New York, London: Routledge.
- SCHMIDT-HERTHA, BERNHARD, SABINA JELENC KRAŠOVEC IN MARVIN FORMOSA (UR.) (2014): *Learning across Generations in Europe: Contemporary Issues in Older Adult Education (Research on the Education and Learning of Adults, 2)*. Rotterdam: Sense Publishers.
- SCHUGURENSKY, DANIEL (2002): Transformative Learning and Transformative Politics. V *Expanding the Boundaries of Transformative Learning*, E. V. O'Sullivan, A. Morrell in M. A. O'Connor (ur.), 59–76. New York: Palgrave.
- SCHUGURENSKY, DANIEL (2004): The Tango of Citizenship Learning and Participatory Democracy. V *Lifelong Citizenship Learning, Participatory Democracy and Social Change*, K. Mündel in D. Schugurensky (ur.), 326–334. Toronto: Transformative Learning Center, OISE/UT.
- SCHUGURENSKY, DANIEL (2006a): Strategies to Elicit Informal Learning and Tacit Knowledge: Methodological Notes from the Field. Predavanje na konferenci *Rethinking Work and Learning: Research Findings and Policy Challenges*, v organizaciji Research Network on Work and Lifelong Learning, Toronto, 4. in 5. junij.
- SCHUGURENSKY, DANIEL (2006b): This is our School of Citizenship: Informal Learning in Local Democracy. V *Learning in Places: The Informal Educational Reader*, Z. Beckerman, N. C. Burbules in D. S. Keller (ur.), 163–182. New York: Peter Lang AG.
- SCHUGURENSKY, DANIEL, KARSTEN MÜNDEL IN FIONA DUGUID (2006): Learning from Each Other: Housing Cooperative Members' Acquisition of Skills, Knowledge, Attitudes, and Values. *Cooperative Housing Journal* 3: 2–15.
- SCHUGURENSKY, DANIEL (2010): Introductory Essay: Citizenship Learning for and through Participatory Democracy. V *Learning Citizenship by Practicing Democracy: International Initiatives and Perspectives*, E. Pinnington in D. Schugurensky (ur.), 1–16. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

- SCHUGURENSKY, DANIEL (2013): Volunteers for Democracy: Informal Learning Through Participatory Budgeting. V *Volunteer Work, Informal Learning and Social Action*, F. Duguid, K. Mündel in D. Schugurensky (ur.), 159–176. Rotterdam: Sense Publisher.
- SINTOMER, YVES, CARSTEN HERZBERG, ANJA RÖCKE IN GIOVANNI ALLEGRETTI (2014): Transnational Models of Citizen Participation: The Case of Participatory Budgeting. V *Hope for Democracy. 25 Years of Participatory Budgeting Worldwide*, N. Dias (ur.), 28–44. InLoco Editions.
- THOMPSON, JANE (2002): *Community Education and Neighbourhood Renewal*. Leicester, UK: NIACE.
- VIETA, MARCELO (2014): Learning in Struggle: Argentina's New Worker Cooperatives as Transformative Learning Organizations. *Industrial Relations* 69(1): 186–218.
- WENGER, ÉTIENNE (1998): *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- WILDEMEERSCH, DANNY (2012): Imagining Pedagogy in Public Space: Visions of Cultural Policies and Practices in a City in Transformation. *International Journal of Lifelong Education* 31(1): 77–95.
- WILDEMEERSCH, DANNY (2014): Displacing Concepts of Social Learning and Democratic Citizenship. V *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere*, G. Biesta, M. De Biein in D. Wildemeersch (ur.), 15–28. Dordrecht, Heidelberg, New York, London: Springer.



Iniciativa mestni zbor
Od železnici 16, MB
T: 030 454 465
E: info@imz-maribor.org



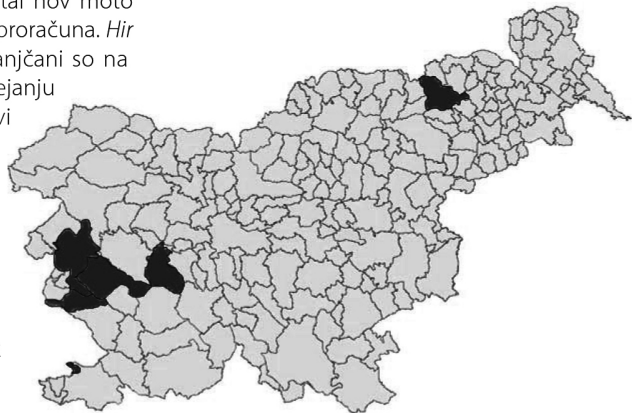
četrtinka

Četrtnika je glasilo samoorganiziranih četrtnih in krajevnih skupnosti Maribora

MI TAKO, OSTALI DRUGAČE

ZGODBA O TEM, KAKO PP USPEŠNO VPELJATI ŠIROM SLOVENIJE - Le v Mariboru ne ♣ Vanesa Škornik

Naj nam slavni ustvarjalec ne zameri adaptacije verzov, a žal bi refren zlahka postal nov moto pilotne uvedbe participatornega proračuna. *Hir aj kam, hir aj go*, Radvanje. Radvanjčani so na področju participacije pri razporejanju občinskih sredstev v marsičem prvi in dogajanje v SČS Radvanje je oralo ledino pri uvajanju slovenskega modela participatornega proračuna. Nastal je *Participatorni proračun: kratka navodila za izvajanje*¹, priročnik s ciljem izobraževanja o vseh fazah PP, ki ni le prevod tujih del, ampak v svojih praktičnih priporočilih sloni na izkušnjah s terena: Radvanja. Zamisel je začela zanimati tudi župane drugod po Sloveniji, ki so se obračali na snovalce slovenske različice participatornega proračuna s svojimi vprašanji o izvedbi. Sčasoma so model posnemale, bolj ali manj zvesto, še nekatere druge občine - sprva Ajdovščina, nato Komen, nazadnje še Nova Gorica in Logatec. Ankaran je pri načinu izvedbe najbolj svoboden in ne sledi strogim fazam participatornega proračuna kot takega, vendar jemljejo odločanje občanov o razporejanju občinskih sredstev zelo resno in



Občine, ki so se poskusile v participatornem proračunu: Ankaran, Logatec, Ajdovščina, Maribor, Komen, Nova Gorica.

- posledično tudi občinski veljaki upoštevajo vo-
- ljo ljudi – takšnega partnerskega odnosa žal v
- Mariboru nismo deležni, a bi si ga želeli. Uved-
- ba PP drugje po državi je po večini doživela us-
- peh. *Hir aj mov, hir aj gruv.*
- Razlike pri pristopih občin so očitne, čeprav je
- vseeno nerazumljivo, kako lahko zamisel zaživi
- povsod, le tam ne, kjer se je prvič sploh pojavila.
- Primer dobre prakse, ki ga je prevzela preostala
- Slovenija, je MOM uspela sprepreči v sramoten
- primer slabe prakse, ki lahko kvečjemu služi še
- zgolj kot svarilo, česa se v luči participacije in

¹več na povezavi <http://www.imz-maribor.org/PARTICIPATORNI-PRORACUN.html>

OBSEG UVEDBE PARTICIPATORNIH PRORAČUNOV

Občina	Čas uvedbe	Predvideni znesek v € in % proračuna
Maribor	september 2015	100.000 € (0,1%)
Ankaran	december 2015	5.000.000 € (53%)
Ajdovščina	maj 2016	360.000 € (0,85%)
Komen	september 2016	120.000 € (1,3%)
Nova Gorica	maj 2017	250.000 € (0,8%)
Logatec	september 2017	50.000 € (0,3%)

demokracije ne sme početi (no, tudi sicer ne, če ne želimo škodljivih dolgoročnih in/ali trenutnih posledic).

Da bi lažje razumeli življenje PP po Sloveniji in njegov zaton v Mariboru, primerjamo nekaj vzporednic. Pod drobnogled smo vzeli vložena sredstva, število podanih in izglasovanih projektov, odstotek udeležbe in predlagatelje uvedbe proračuna.

Poudariti moramo, da so PP navdušeno sprejele občine, kjer so število prebivalcev, trdnost gospodarstva in s tem povezani viri financ različni in se razlikujejo od Maribora, večina jih po površini ni drastično drugačna od MOM. Vse občine so za participatorni proračun namenile večji delež občinskega proračuna kot Maribor, najbolj se je izkazal Ankaran. Ta je za projekte po želji občanov plačal 5 milijonov evrov, kar predstavlja kar 53 % celotnega proračuna občine. Logatec, ki je v primerjavi z Mariborom razpostrt na 173 km² in ima 13.000 prebivalcev, je PP-ju namenil približno 0,3 % svojega proračuna oz. 50.000 evrov. Spomnimo, da je Maribor (mestna občina s preko 110.000 prebivalci na skoraj 150 km²) nameraval participatorni proračun financirati iz pičlih 0,1 % oz. s 100.000 evri in le za eno četrto.

Odziv ljudi in pripravljenost za sodelovanje, ki so ga izkazali z obiskom glasovalnic, je bil po vseh občinah (tudi v Mariboru) precej dober. Udeležba glasovalcev povsod presega prag uspešnosti (to je 5 %), giblje se okrog 12 %. V Komnu so to številko presegli z 21-odstotno udeležbo. Logatec in Ankaran sta izvzeta iz primerjave. Logatec

- je šele napovedal začetek svoje participativne
- poti, jeseni 2017 so začeli z zbiranjem predlo-
- gov – podatki o udeležbi trenutno niso na voljo,
- časovni okvir izpeljave in stanje projekta namreč
- nista povsem jasna.
- Gonilne sile, ki si prizadevajo za uresničevanje
- vizije participatornega proračuna, so različne.
- V Mariboru sta to IMZ in zbori samoorganiziranih skupnosti, v Ajdovščini je dejavna projektna kampanja *Moja pobuda* občine Ajdovščina, podobno tudi v Komnu *Jaz predlagam* in *Povej na glas za vse nas* v Novi Gorici (povsod so organizirali več delavnic za prebivalce, da bi jim približali temo PP). Kaže, da sta občini Logatec in Ankaran pri promociji dovolj suvereni, da nista oblikovali posebnih projektnih kampanj in sloganov, ampak vpeljava PP vseeno gladko teče preko utečenih kanalov obveščanja in komunikacije občin.
- Z nedavnimi dogodki, na katere smo opozarjali že v predhodnih *Četrtnkah*, dobimo občutek, da je Maribor edini, kjer je občina zaviralna sila, ki uničuje PP, medtem ko so vse ostale občine napele dodatne moči za podporo in izvajanje proračuna. Poslužujejo se pravih tehnik: zagotavljajo transparentnost, vključujejo ljudi - tudi skozi javne razprave, za zavrnjene predloge dajejo argumentirano pojasnila in izglasovane vsebine dejansko uresničujejo. Kar je najpomembnejše, projekt živi in se po Sloveniji v obsegu občin, ki so se na tem področju angažirale, periodično izvaja.
- Sistem tako deluje. Povsod. Le v Mariboru ne.
- *Hir aj kam, hir aj go.*