BRIDGE 47

MEDNARODNO RAZVOJNO SODELOVANJE SLOVENIJE
SLOVENIA'S DEVELOPMENT COOPERATION

SLOGA
SLOVENIAN GLOBAL ACTION

This project is funded by the European Union

Globalno učenje za neznane prihodnosti

Kartografija preteklih in trenutnih trendov in razprav

Poročilo, pripravljeno za projekt Bridge 47

Avtor: Rene Suša

Namen Bridge 47 je povezovanje ljudi, da bi si ti delili znanje in se učili drug od drugega. Mobiliziramo **civilno družbo** po vsem svetu, da bi s pomočjo globalnega učenja odigrala svojo vlogo pri zavzemanju za globalno pravičnost in odpravljanju revščine.

Prepričani smo, da lahko vsakdo spremeni svet. Globalno učenje nam lahko pomaga naučiti se, kako stvari početi bolje in živeti skladno z vrednotami, ki ustvarjajo spremembe. Globalno učenje nas spodbuja k razmisleku o naših domnevah, sprejemanju odločitev na osnovi kakovostnih informacij in zavzemanju za politike, ki ustvarjajo bolj pošten ter enakopravnejši svet.

Naslov: Globalno učenje za neznane prihodnosti: kartografija preteklih in trenutnih trendov in razprav
Podnaslov: Poročilo, pripravljeno za projekt Bridge 47
Avtor: Rene Suša
Prevod in strokovni pregled: Rene Suša, Zavod EARTH CARE Gorca
Lektura: Maja Godina
Izvirni naslov: Global Citizenship Education (GCE) for Unknown Futures, A report for the Bridge 47 project
Kraj izida: Ljubljana, Slovenija
Izdajatelj: SLOGA, platforma nevladnih organizacij za razvoj, globalno učenje in humanitarno pomoč
Leto izida: 2020
Prelom slovenske inačice: Svetilka d.o.o.
Tisk: Medium d.o.o., Žirovnica
Naklada: 200

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37:502.131.1

SUŠA, Rene
Globalno učenje za neznane prihodnosti : kartografija preteklih in trenutnih trendov in razprav : poročilo, pripravljeno za projekt Bridge 47 / avtor, [prevod] Rene Suša. - Ljubljana : SLOGA, platforma nevladnih organizacij za razvoj, globalno učenje in humanitarno pomoč, 2020

Prevod dela: Global citizenship education (GCE) for unknown futures

ISBN 978-961-95135-0-7

COBISS.SI-ID 32391171

Vsebina

Predgovor k slovenski izdaji 4

Uvod 5

1. Notranje refleksije – različna razumevanja globalnega učenja 6

   1.1. Na kratko o glavnih razpravah o globalnem učenju 6

   1.2. Od prevladujočih pogledov do kritičnega globalnega učenja in onkraj le-tega 10

2. Izgradnja partnerstev znotraj in onkraj sektorja globalnega učenja 14

   2.1. »Jedro do jedra« in »rob do roba« pristopa k izgradnji partnerstev 14

   2.2. Kako bi lahko bil videti »rob do roba« pristop k izgradnji partnerstev, ki bi črpal iz izkušenj s področja globalnega učenja? 15

3. Kartografija študij primerov partnerstev, gibanj in drugih projektov s področja globalnega učenja in sorodnih področij 19

4. Zunanji prevodi – kako govoriti o globalnem učenju z različnimi ciljnimi skupinami 24

   4.1. Naracija za vladne predstavnike in druge politične odločevalce 24

   4.2. Naracija za partnerstva in institucije: nevladne organizacije, podjetja, posamezni državni organi (vojska, policija) 26

   4.3. Naracija za angažiranje posameznikov: mladih, strokovnjakov, starostnikov, migrantov, manjšin, aktivistov: 27

Kritični dodatek: globalno učenje v kontekstih bojev visoke in nizke intenzivnosti 30

Viri 32

Predgovor k slovenski izdaji

Poročilo, ki je pred vami, je sprva nastalo v angleškem izvirniku za potrebe mednarodnega projekta Bridge 47 in se kot takšno ne nanaša neposredno na razmere na področju globalnega učenja v Sloveniji. Ponuja splošen pregled trendov in razprav, ki so značilne za področje globalnega učenja v širšem mednarodnem kontekstu. Kot takšno prikazuje tudi določena razumevanja in pristope h globalnemu učenju, ki so morda manj poznani v slovenskem okolju. Glede na to, da sta v tem primeru tako avtor kot prevajalec ista oseba, so bile za potrebe slovenske izdaje narejene določene spremembe v terminologiji. Tako na primer izraz »global citizenship education« oziroma izobraževanje za globalno državljanstvo, ki je sicer v splošni uporabi predvsem v anglofonskem delu sveta, tukaj nadomešča pojem globalno učenje, ki je v Sloveniji bolj udomačen. Poročilo sicer ostaja zvesto izvirniku, le na določenih mestih so dodana manjša pojasnila in spremembe izrazja, ki so namenjene zbliževanju razprav s področja globalnega učenja v slovenskem in drugih kontekstih.

Uvod

To poročilo je nastalo kot odgovor na razpis projekta Bridge 47 za raziskavo s področja globalnega učenja, ki je vseboval tri vnaprej določena vprašanja: 1) Kako globalno učenje koristi našim družbam? 2) Kakšen je učinek globalnega učenja na naše družbe? 3) Zakaj verjamemo, da ponuja globalno učenje odgovor na globalne izzive? Pričujoča raziskava uporablja družbeno kartografijo kot glavni metodološki pristop k iskanju odgovorov na ta vprašanja. Družbene kartografije kartirajo različne razprave in pristope (diskurze) znotraj specifičnih področij z namenom ponujanja kompleksnejših analiz, ki vključujejo različne poglede in razumevanja ključnih idej in konceptov.

Prvi del tega poročila podaja glavne razprave s področja globalnega učenja v zadnjih desetih letih, pri čemer se osredotoča na različna razumevanja globalnega učenja na podlagi primerov s področja mednarodnih politik (Maastrichtska deklaracija, UNESCO, OECD) ter akademskih raziskav o globalnem učenju. Upoštevajoč ta različna razumevanja poročilo v nadaljevanju podaja potencialno nov pristop k razvijanju partnerstev znotraj in izven sektorja globalnega učenja, ki si prizadeva za vključevanje prispevkov, ki izhajajo iz različnih pristopov brez potrebe po oblikovanju širokega soglasja (iskanju najnižjega skupnega imenovalca) kot predpogoja za sodelovanje. Tretji del poročila vsebuje kartografijo različnih projektov, pobud in partnerstev s področja globalnega učenja in sorodnih področij, ki so bili izbrani za študije primerov v okviru raziskave, in ki jih je mogoče najti tudi v spletni knjižnici projekta Bridge 47. Ta del poročila vsebuje tudi ključne ugotovitve primerjalne študije primerov. Vsi, ki jih zanima podrobneje spoznati predstavljene projekte, so vabljeni, da obiščejo spletno knjižnico, kjer je na voljo veliko več informacij, ki so v tem poročilu izpuščene zaradi prostorskih omejitev. Četrti in zadnji del poročila črpa iz izsledkov prvih treh delov in ponuja primere treh različnih načinov, kako lahko govorimo o globalnem učenju, kadar imamo opravka z različnim ciljnimi skupinami (političnimi odločevalci, potencialnimi novimi partnerji, zainteresiranimi posamezniki). Primeri komuniciranja, ki so prikazani v tem delu, se trudijo predočiti argumente o globalnem učenju na načine, ki ne podcenjujejo kompleksnosti globalnih izzivov, ki so pred nami, in ki se hkrati trudijo odpirati prostor za bolj kritične pristope h globalnemu učenju.

Čeprav je to poročilo možno brati linearno od začetka do konca, vsak del predstavlja tudi bolj ali manj zaključeno celoto, ki jo je moč uporabljati samostojno. Tovrsten pristop utegne koristiti zlasti tistim, ki se ukvarjajo s specifičnimi vsebinami, kot so krepitev partnerstev, zagovorništvo ali inovacije. Morda bo uspelo temu poročilu spodbuditi tudi nadaljnje pogovore o globalnem učenju znotraj projekta Bridge 47, še posebej če upoštevamo dejstvo, da je to poročilo nastalo prav v času, ko je Medvladna skupina za podnebne spremembe pri OZN (IPCC) objavila tudi svoje zadnje poročilo. Poročilo IPCC iz oktobra 2018 je namreč v svet poslalo resno opozorilo o tem, da utegne naša (ne)pripravljenost na globoke družbene spremembe oropati tako nas, ki živimo danes, še mnogo bolj pa generacije, ki prihajajo za nami, možnosti za prihodnost, ki bi bila sposobna vzdrževati življenje, kakor ga poznamo.

1. Notranje refleksije – različna razumevanja globalnega učenja

To poglavje ponuja povzetek tako nedavnih kot dlje časa trajajočih razprav znotraj širokega področja globalnega učenja oz. izobraževanja za globalno državljanstvo. Začetek poglavja podaja osnovno terminologijo, povezano z globalnim učenjem, pri čemer se sklicuje na splošno znane glavne konceptualne razlike med različnimi pristopi ter ključne politične okvire, znotraj katerih se globalno učenje (v svojih različnih pojavnih oblikah) razvija še danes. V nadaljevanju poglavja je podana razlika med »mehkimi« in »kritičnimi« pristopi h globalnemu učenju (Andreotti 2006), zaključek poglavja pa doda še nekaj nians s predstavitvijo kartografije prostorov mehkih reform, radikalnih reform in onkraj reform (Andreotti in drugi 2015).

1.1. Na kratko o glavnih razpravah o globalnem učenju

Globalno učenje (global learning), globalno izobraževanje (global education) ter izobraževanje za globalno državljanstvo (global citizenship education) so koncepti, ki so si medsebojno zelo podobni, celo do te mere, da se pogosto uprabljajo kot medsebojno zamenjujoči, saj se njihove vsebine, kakor tudi pedagoški pristopi pogosto široko prekrivajo. V splošnem je razširjeno mnenje, da ti trije koncepti, ki so v tem poročilu združeni pod skupnim imenovalcem globalno učenje, vsebujejo množico drugih »pridevniških« izobraževanj, kot so okoljsko izobraževanje, medkulturno in multikulturno izobraževanje, izobraževanje proti rasizmu, izobraževanje o človekovih pravicah, izobraževanje za mir, razvojno izobraževanje, (vzgoja in) izobraževanje za trajnostni razvoj in drugo. Nekoliko specifično je v tem oziru t. i. izobraževanje za globalne kompetence (education for global competencies – EfGC), ki za razliko od zgoraj navedenih oblik izobraževanja ni primarno usmerjeno k vprašanjem družbene pravičnosti oziroma k vprašanjem, ki so povezana z različnimi vrednotami. Glavni cilj izobraževanja za globalne kompetence je namreč opremiti posameznike z veščinami in kompetencami, ki so potrebne za družbeno mobilnost v kontekstu globaliziranega gospodarstva. Razvijanje teh veščin in kompetenc lahko prav tako vsebuje zgoraj omenjena izobraževanja, dokler le-ta pomagajo posamezniku pri utiranju poti na svetovni trg dela.

Prva skupina globalnega učenja in njegovih »pridevniških« izobraževanj pretežno izvira iz dela nevladnih organizacij, mednarodnih organizacij (kot sta npr. UNESCO ali Center Sever-Jug Sveta Evrope) ter seveda številnih raziskovalcev s področja izobraževanja in pedagogike, mladinskih delavcev, učiteljev in aktivistov, ki si prizadevajo naslavljati številne družbene, okoljske, politične in druge globalne izzive. Druga skupina izobraževanj za globalne kompetence (EfGC) izvira iz potreb globaliziranega gospodarstva po visoko kvalificirani delovni sili, ki je sposobna delovati v zelo različnih kontekstih ter v okviru kulturno raznolikih ekip in okolij. Ta pristop h globalnemu izobraževanju podpirajo številne zasebne (pa tudi javne) fundacije, promovirajo pa ga zlasti mednarodna gospodarska združenja, kot sta OECD (2018) in Asia Society (Mansila in Jackson 2011). Čeprav bi izobraževanje za globalne kompetence težko imenovali za neposrednega nasprotnika namenov in ciljev globalnega učenja, pa je vsekakor moč reči, da se od njih v marsičem oddaljuje na načine, ki jih lahko štejemo za zelo problematične. Ti problematični vidiki se predvsem nanašajo na to, do katere mere se izobraževanje za globalne kompetence poglablja (oz. se ne) v kritiko številnih negativnih učinkov na neskončni rasti temelječe potrošniške ekonomije (globaliziranega finančnega kapitalizma).

Natančen pomen in smisel globalnega učenja je predmet desetletja trajajočih razprav in diskusij (Hicks 2003; Peters in drugi 2008), ki jih je moč povzeti v dve glavni struji. Prva se osredotoča na razvijanje splošno sprejemljivih definicij globalnega učenja v nacionalnih, regionalnih in globalnih kontekstih. V razpravah, ki se odvijajo v nacionalnih kontekstih predvsem znotraj držav članic EU različni relevantni deležniki znotraj posamezne države skupaj (in včasih ločeno) razvijajo nacionalne definicije globalne-

ga učenja, ki potem praviloma služijo kot vodilne smernice znotraj formalnega izobraževalnega sistema, v številnih primerih pa igrajo podobno vlogo tudi v neformalnem sektorju. Tovrstne pobude pogosto izvirajo s strani nevladnih organizacij oziroma platform nevladnih organizacij ali s strani vladnih agencij in drugih institucij, ki so zadolžene za razvijanje nacionalnih kurikulov. V določenih primerih pa nacionalne pobude sprožajo tudi institucije, katerih delo ni primarno povezano z izobraževanjem, kot so na primer ministrstva za zunanje zadeve ter nacionalne in mednarodne razvojne agencije. Te pobude so del kompleksnejših procesov (ki v številnih primerih še vedno trajajo), ki naj bi vodili k oblikovanju nacionalnih strategij na področju globalnega učenja. V nekaterih državah so ti procesi zaključeni, v drugih so bodisi zamrli ali pa se nadaljujejo počasi (Forghani-Arani in drugi 2013; Hartmeyer in Wegimont 2016; GENE 2017). Na regionalnem in globalnem nivoju se ti pogovori odvijajo pretežno v okviru dela različnih mednarodnih organizacij, ki organizirajo večletne serije konferenc, dogokov in posvetovalnih procesov, ki vključujejo številne deležnike s področja formalnega in neformalnega izobraževanja. V širšem evropskem kontekstu v tem oziru verjetno najpomembnejše (in najbolj vidno oz. najdlje trajajoče) delo na področju razvijanja politik s področja globalnega učenja poteka s pomočjo serije regionalnih in vseevropskih kongresov in konferenc, ki jih institucionalno podpira Center Sever-Jug Sveta Evrope. Na prvem vseevropskem kongresu o globalnem izobraževanju leta 2002 je bila sprejeta t. i. Maastrichtska deklaracija o globalnem izobraževanju, ki jo še vedno lahko štejemo med ključne reference, sploh za vse, ki delajo na področju globalnega učenja v širšem evropskem konteksu. Maastrichtska deklaracija (Europe-wide Global Education Congress 2002) definira globalno izobraževanje kot:

> *Izobraževanje, ki ljudem odpira oči in um za resničnosti globaliziranega sveta ter jih prebuja, zato da bi bilo mogoče uresničiti pravičnejši svet, v katerem bi bilo več enakosti in človekovih pravic za vse.*

V širšem, mednarodnem kontekstu ostaja UNESCO zagotovo najbolj vidna organizacija, ki deluje na področju globalnega učenja in ki jo pogosto štejemo med globalne reference. Za razliko od Maastrichtske deklaracije, ki govori o globalnem izobraževanju (global education), UNESCO (n. d.) uporablja termin izobraževanje za globalno državljanstvo (global citizenship education), ki ga definira na sledeč način:

> *Namen izobraževanja za globalno državljanstvo je opolnomočiti učeče se posameznike vseh starosti za zavzemanje aktivnih vlog, tako lokalno kot globalno, pri izgradnji miroljubnejših, tolerantnejših, vključujočih in varnih družb.*

Ti dve definiciji sta nastali v časovnem razkoraku več kakor 15 let in čeprav je UNESCO-va definicija novejšega datuma, nekatere pomembne, subtilne razlike med njima sprožajo določeno mero dvoma o tem, kolikšen napredek je bil storjen na področju globalnega učenja v tem obdobju, sploh če oba dokumenta obravnamo s kritične perspektive. Osnovna primerjava obeh dokumentov lahko služi kot dober uvod v drugo glavno strujo razprav o globalnem učenju, in sicer v razprave o tem, do kolikšne mere naj se globalno učenje osredotoča na razvijanje kritične refleksije o obstoječih družbenih odnosih, strukturah moči, neenakostih, nepravičnostih, splošnih problematičnih trendih (kot so npr. podnebne spremembe, onesnaževanje in izčrpavanje naravnih virov) ter soodgovornosti posameznikov in drugih akterjev za njihovo vzdrževanje in nadaljevanje, oziroma do kolikšne mere naj se raje osredotoča na (hitro) motiviranje in opolnomočenje posameznikov za aktivno delovanje.

V tem oziru je prva in najbolj očitna razlika med obema definicijama v tem, da Maastrichtska deklaracija govori o globalnem izobraževanju, medtem ko UNESCO uporablja termin izobraževanje za globalno državljanstvo. Številni posamezniki, zlasti tisti, ki so mnenja, da je aktivna oz. (družbeno) angažirana komponenta izobraževanja manjkala globalnemu izobraževanju oz. globalnemu učenju, so pozdravili idejo o vključevanju koncepta državljanstva v globalno učenje, saj slednje implicitno sugerira idejo *aktivnega* državljanstva. Navsezadnje je ena od širše razširjenih predpostavk o globalnem učenju ta, da naj bi izobraževalni proces konec koncev vodil v neke vrste aktivno udejstvovanje udeležencev (Hicks 2003; Peters in drugi 2008; UNESCO 2014), bodisi v obliki spremembe vedenjskih vzorcev (na primer v bolj odgovorno potrošniško vedenje), osebnih stališč (v obliki nižanja predsodkov), angažiranja pri različnih neposrednih akcijah (pridruževanje različnim kampanjam in pobudam), ali v obliki povečanega sodelovanje v ustaljenih političnih procesih (glasovanje na volitvah). Ta koncept je postal priljubljen tudi pri tistih, ki menijo, da so vsi ljudje globalni državljani preprosto na podlagi dejstva, da so bili rojeni na tem planetu. S tega vidika tako rekoč ni nobenih ne-globalnih državljanov in državljank.

Toda koncept globalnega državljanstva oziroma državljanstva kot takega v povezavi s konceptom kozmopoli-

tanizma je bil deležen tudi številnih kritik, zlasti s strani tistih avtorjev, katerih delo se navezuje na postkolonialno in dekolonialno teorijo, kakor tudi na delo kritične rasne teorije (critical race theory) in drugih sorodnih intelektualnih struj. Ta skupina avtorjev se sprašuje o smislenosti in ustreznosti uporabe termina državljanstvo, saj se ta pojem praviloma nanaša na idejo državljanstva, ki je neločljivo vezana na pojem nacionalne države, ki podeljuje privilegije in pravice zgolj določenim posameznikom in ne drugim (nedržavljanom). Številne kritike so se oblikovale tudi na podlagi uvajanja ideje o globalno ozaveščeni in globalno mobilni kasti/razredu državljanov, ki so dojemani drugače kakor njihovi globalno manj informirani in mobilni vrstniki (Andreotti 2011; Mannion in drugi 2011; Pashby 2011). V tej luči je koncept globalnega državljanstva s strani nekaterih še vedno razumljen kot potencialno elitističen, saj je status »globalnega državljana« rezerviran le za tiste, ki imajo dostop do potrebnih sredstev, ki ga omogočajo.

Druga pomembna razlike med obema deklaracijama je v tem, da Maastrichtska govori o »odpiranju oči in uma za resničnosti globaliziranega sveta ter prebujanju [ljudi]«, medtem ko UNESCO govori o »opolnomočenju učečih se posameznikov vseh starosti za zavzemanje aktivnih vlog«. Konceptualne razlike med izobraževalnimi pristopi, ki naj bi »prebujali ljudi« za »resničnosti globaliziranega sveta«, in tistimi, katerih namen je »opolnomočiti učeče se posameznike za zavzemanje aktivnih vlog« so potencialno zelo velike. Za prvi pristop lahko predpostavljamo, da vsebuje domnevo, da še zmeraj obstaja nekaj bistveno novega (in potencialno motečega ali neprijetnega), česar se morajo posamezniki najprej zavedat, morajo se namreč »prebuditi« (domnevno iz svojega sna) v (pluralne/multiple) realnosti sveta, katerih se predhodno niso zavedali. Za drugi pristop bi težko rekli, da vsebuje predpostavko, da še zmeraj obstaja nekaj bistveno novega in potencialno motečega ali neprijetnega, česar naj bi se naučili. Posameznikov torej prvenstveno *ni treba podučiti* (o resničnostih sveta), treba jih je predvsem *opolnomočiti*. Potrebujejo torej znanja in veščine, ki jih bodo spodbudile k aktivnemu delovanju. Povedano drugače, znanja, kot jih razumeta ta dva različna pristopa h globalnemu učenju, *niso* iste vrste.

Prvi (Maastrichtski) pristop vsebuje potrebo po znanju, razumevanju oz. po pedagoški intervenciji druge vrste, ki bi v temelju spremenila način, na katerega dojemamo svet, oziroma ki bi spremenila naše predstave in razumevanje o tem, v kakšnem svetu živimo. V akademski literaturi se tovrstna sprememba pojmuje kot sprememba naše epistemologije[1], sprememba *našega razumevanja in predstav o tem, kaj obstaja, in na kakšen način to obstaja*. Drugi (UNESCO-v) pristop dozdevno ne vsebuje potrebe po tovrstnem (disruptivnem) znanju, ki bi nas najprej prebudilo za dojemanje pluralnih oziroma različnih realnosti. Ta pristop domneva, *da smo že prebujeni* in da je edino znanje, ki ga potrebujemo, znanje, ki ga je možno (nemudoma) prevesti v delovanje.

V strokovni literaturi se tovrsten pristop označuje kot potreba po spremembi (ali izboljšavi) metodologij, spremembi *tega, kako počnemo stvari.* V tem oziru je torej možno reči, da Maastrichtski dokument vsebuje globljo analizo tega, kaj je potrebno za globoke (globalne) spremembe, saj domneva, da je treba, preden pričnemo z delovanjem, spremeniti način, na katerega dojemamo svet, in v katerega smo bili socializirani. Prvenstveno se moramo naučiti, *kako videti svet drugače.* UNESCO-v dokument, vsaj na vidnem nivoju, od nas ne zahteva spremembe v tem, kako dojemamo svet okrog nas. Ta predpostavka pomeni, da smo bili vzgojeni na način, ki nam omogoča, da vidimo svet pravilno, oziroma na način, kakršen v resnici je. Tovrstno razumevanje globalnega učenja pušča precej manj odprtega prostora za konstruktivni dvom in globlje spremembe, kakor to omogoča Maastrichtska definicija.

Med obema pristopoma obstaja še množica drugih, subtilnih razlik, toda v tem poročilu bosta obravnavani le še dve. Prva se nanaša na idejo pluralnih, multiplih realnosti v Maastrichtski deklaraciji, ki je izjemno redek primer tega, kako je zelo ambiciozen koncept postal del normativnega dokumenta. Najverjetneje se ta ideja nanaša na poststrukturalistično razumevanje realnosti kot vedno družbeno konstruirane in torej nujno pluralne. To razumevanje odpira prostor za vrsto zelo drugačnih pogovorov in razprav, zlasti tistih, ki se nanašajo na prevpraševanje edine zgodbe o napredku, razvoju in človeški evoluciji, ki je drugače neločljiv del večine dokumentov, teorije in prakse, povezane z globalnim učenjem (Andreotti in drugi. 2018). Verjetno ni treba posebej poudariti, da tovrstne odprtosti ni moč opaziti v UNESCO-vem dokumentu.

Druga stvar, ki je vredna omembe, je eksplicitna politična zahteva po tem, da je namen globalnega učenja prispevati k svetu »večje pravičnosti, enakopravnosti in človekovih pravic za vse«. Zahteva po ne zgolj enakopravnosti, temveč predvsem pravičnosti je ta, zaradi katere je Maastrichtska deklaracija politično precej bolj pogumna in zahtevna od

1 Več o tem v nadaljevanju.

	MEHKO GLOBALNO UČENJE	KRITIČNO GLOBALNO UČENJE
Problem	Revščina, nemoč.	Neenakopravnost, nepravičnost.
Narava problema	Pomanjkanje »razvoja«, izobraževanja, ustreznih virov, veščin, kulture, tehnologije itd.	Kompleksne strukture, sistemi, domneve, razmerja moči in odnosi, ki ustvarjajo in vzdržujejo izkoriščanje, ki onemogočajo delovanje in uničujejo raznolikost.
Razlaga obstoja privilegiranih položajev (na Severu in Jugu)	»Razvoj«, »zgodovina«, izobraževanje, bolj trdo delo, boljša organizacija, bolj smotrna uporaba virov, tehnologija.	Okoriščanje in nadzor nad nepravičnimi in nasilnimi sistemi in strukturami.
Podlaga za skrb	Skupno človeštvo/dobra volja/skrb in odgovornost ZA druge (ali poučevanje drugih).	Pravičnost/soodgovnost za vzdrževanje škodljivih in nepravičnih sistemov in struktur, odgovornost DO drugih (ali učenje z drugimi).
Podlaga ze delovanje	Humanitarna/moralna (osnovana na normativnih načelih mišljenja in delovanja).	Politična/etična (osnovana na normativnih načelih, ki opredeljujejo odnose).
Razumevanje soodvisnosti	Vsi smo na enak način medsebojno povezani, vsi želimo iste stvari, vsi lahko počnemo iste stvari.	Asimetrična globalizacija, neenaka razmerja moči, elite Severa in Juga vsiljujejo svoje predstave kot univerzalne.
Kaj je treba sprementi	Strukture, institucije in posameznike, ki so ovira razvoju.	Strukture, (miselne) sisteme, institucije, domneve, kulture, posameznike, odnose.
Zakaj	Zato da lahko vsi dosežejo razvitost, harmonijo, tolerantnost in enakost.	Zato da so nepravičnosti naslovljene (in odpravljene), da se vzpostavi bolj enakopraven teren za dialog in da imajo ljudje priložnost sami opredeliti svoje razumevanje razvoja.
Vloga »navadnih« posameznikov	Nekateri posamezniki so del problema, toda navadni ljudje so del rešitve, ker lahko ustvarijo pritisk za spremembe.	Vsi smo del problema in vsi smo del rešitve.
Kaj lahko posamezniki storijo?	Podpirajo kampanje za spremembo struktur, donirajo svoj čas, znanje in sredstva.	Analizirajo svoj lastni položaj/kontekst in sodelujejo pri spreminjanju struktur, identitet, odnosov in razmerij moč v njihovih kontekstih.
Kako pride do sprememb?	Od zunaj navznoter (vsiljena sprememba).	Od znotraj navzven.
Osnovno načelo za spremembe	Univerzalizem – en, brezpriziven pogled na to, kako bi vsi morali živeti, kaj bi si morali želeti in kaj naj bi postali.	Refleksivnost, dialog in odvisnost od položaja/konteksta, etični odnos do raznolikosti (radikalna drugost/drugačnost).
Cilj globalnega učenja	Opolnomočiti posameznike za delovanje (aktivno državljanstvo) v skladu s tem, kar jim je bilo predstavljeno kot dobro življenje ali družbeni ideal.	Opolnomočiti posameznike za kritični razmislek o vzorcih, ki so del njihov kultur in kontekstov, z namenom razvijanja možnosti predstav drugačne prihodnosti in prevzevamanjem odgovornosti za svoje odločitve in dejanja.
Strategije za globalno učenje	Ozaveščenja o globalnih izzivih in promoviranje kampanj.	Spodbujanje angažiranja z globalnimi izzivi z vidika različnih vidikov, razvijanje etičnega odnosa do raznolikosti, naslavljanje kompleknosti in odnosov moči.
Potencialne koristi globalnega učenja	Večje zavedanje o določenih problemih, podpora kampanjam, večja motivacija za pomoč/delovanje, občutek »delanja dobrega«.	Neodvisno oziroma kritično razmišljanje in bolj informirano, odgovorno in etično delovanje.
Potencialni problemi	Občutki samopomembnosti, pravičništva in/ali kulturne večvrednosti, krepitev (neo) kolonialnih predstav in odnosov, krepitev privilegijev, delna odtujenost in nekritično delovanje.	Krivda, notranji konflikti in občutki paraliziranosti in nemoči, kritična neangažiranost.

Tabela 1: Mehko vs. kritično globalno učenje (povzeto po: Andreotti 2006)

UNESCO-vega dokumenta. Zahtevanje večje pravičnosti namreč vsebuje razumevanje, da na svetu obstaja tudi nepravičnost, nepravičnost pa posledično narekuje potrebo in pravico po bodisi povračilu ali popravilu. Predvsem pa ideja nepravičnosti vsebuje idejo o odgovornosti tistih, ki so povzročili oziroma povzročajo nepravično stanje. Enakopravnost oziroma enakost je politično precej mehkejši koncept, ki ne vključuje nujno povračilnih ukrepov, niti sam po sebi ne spodbuja refleksije o posameznikovi soodgovornosti za nastalo (škodljivo, nepravično, nevzdržno, nesprejemljivo) stanje. Enakopravnost je (načeloma) moč doseči zgolj s podpornimi ukrepi, medtem ko nepravičnosti ni moč odpraviti tako zlahka. Na poenostavljen način bi lahko rekli, da pojem pravičnosti zahteva precej večjo spremembo odnosov moči kot pojem enakopravnosti. Celotno besedilo Maastrichtske deklaracije vsebuje tudi razumevanje, da »vsi državljani potrebujejo znanje in veščine, da bi razumeli, sodelovali in se *kritično* vključevali v globalizirano družbo«. Kritičnost skupaj z enakopravnostjo in pravičnostjo sestavlja trojico izjemno pomembnih, pravzaprav ključnih besed, ki manjkajo v UNESCO-vi definiciji. Namesto le-teh UNESCO predlaga izgradnjo »miroljubnih, tolerantnih, vključujočih in varnih družb«. Koncepti tolerance, vključevanja in varnosti so bili podvrženi številnim pomislekom z vidika različnih kritičnih družbenih teorij (Ahmed 2012; Jefferess 2008; Žižek 2008), zlasti post-kolonialne in de-kolonialne teorije. Ideja tolerantnosti je bila podvržena kritikam na podlagi dejstva, da tolerantnost vedno narekuje obstoj hierarhičnega odnosa med tistimi, ki tolerirajo (druge), in tistimi, ki so tolerirani (s strani večinskega prebivalstva). Podobno problematična je ideja vključevanja oziroma inkluzivnosti, saj podobno ustvarja hierarhijo med tistimi, ki (dobronamerno) vključujejo, in tistimi, ki (morajo biti hvaležni za priložnost, da) so vključeni. Vključevanje vsebuje tudi idejo zgolj enega možnega razumevanja o tem, kako naj bi bila videti idealna družba, in kot taka ne odpira prostorov za pluralnost svetovnih nazorov in načinov bivanja, ki bi med seboj so-obstajali kot enakovredni. Od vseh navedenih pa je morda najbolj problematična ideja varnih družb (secure socities). Za razliko od idej osebne varnosti in blaginje je ideja varnih družb posebej obremenjena z negativnimi političnimi konotacijami, saj je povezana tako z idejo o obstoju domnevnih groženj (s strani domnevno nasilnih drugih) kakor tudi z idejo o potrebi po vzpostavitvi (represivnega) državnega varnostnega aparata (Buonfino 2004; Ibrahim 2005; Shirazi 2017). Načini, na katere je bil varnostni diskurz uporabljen v zadnjih nekaj letih zlasti v političnih nagovorih in medijskem pokrivanju različnih begunskih kriz, nas opozarjajo na tesno povezavo med diskurzem državne (in državljanske) varnosti ter krepitivijo negativnih stereotipov in procesov »drugačenja« različnih marginaliziranih skupin.

Od vseh navedenih je morda najbolj problematična ideja varnih družb.

Čeprav nobena deklaracija nima moči dokončno določiti, kakšna naj bi bila praksa globalnega učenja, in kako naj bi bile videti aktivnosti, povezane z globalnim učenjem, pa široko sprejeti in pogosto navajani dokumenti, kot sta Maastrichtska deklaracija in UNESCOV-e smernice, vendar imajo pomemben vpliv. Ta vpliv ni prisilne narave, saj dokumenta nista pravno zavezujoča, toda dejstvo, da predstavljata globalne oziroma regionalne reference za področje globalnega učenja, pomeni, da imata kljub temu precejšnjo težo. Kot takšna pomembno vplivata na to, kakšne vrste pogovorov in razprav o globalnem učenju lahko pričakujemo, zlasti v kontekstu globalnega učenja v formalnem izobraževalnem sistemu. Zgoraj predstavljena dokumenta sta nastala v različnih časovnih obdobjih in v času različnih konfiguracij politične moči. Kar je morda posebej pomembno, je to, da razlike med obema dokumentoma kažejo na trend, v katerem se konceptualni okvir, ki je novejšega datuma in globalno tudi bolj vpliven, izkaže za politično manj ambicioznega, manj kritičnega in manj samo-refleksivnega, pri čemer celo uvaja precej bolj problematično terminologijo kot dokument, ki je od njega dobrih 15 let starejši. Vse to niso dobre novice za področje globalnega učenja, vsaj ne na nivoju oblikovanja politik. Čeprav lahko pozdravljamo dosežek, da je bilo globalno učenja vključeno med Cilje trajnostnega razvoja OZN, moramo po drugi strani biti precej bolj skeptični glede tega, kakšno razumevanja globalnega učenja je mišljeno s tem.

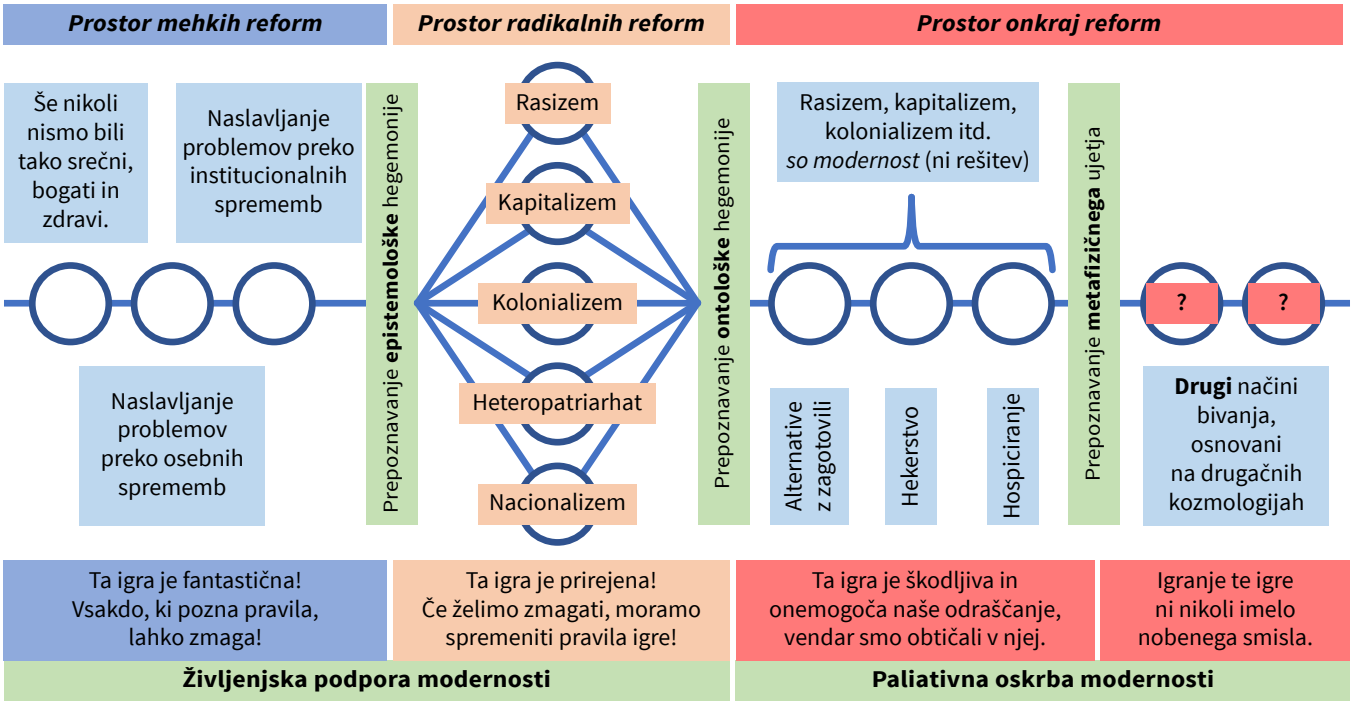
1.2. Od prevladujočih pogledov do kritičnega globalnega učenja in onkraj le-tega

Leta 2006 je prof. Vanessa Andreotti objavila *Mehko vs. kritično globalno učenje* (*Soft vs. critical global citizenship education*), članek, ki je postal morda najpogosteje citiran vir s področja globalnega učenja zadnjih dveh desetletij. V tem članku je avtorica napisala, da je treba razlikovati med dvema glavnima skupinama pristopov, ki jih je mo-

goče opaziti v globalnem učenju, in sicer med mehko in kritično. Čeprav bi enačenje Maastrichtske definicije s kritičnim globalnim učenjem in UNESCOV-e definicije z mehkim bilo nepošteno in pretirano poenostavljenje, pa je vendar moč reči, da ju lahko štejemo za reprezentativna primera različnih strani kritično-mehkega spektra možnih razumevanj, čeprav nobene od njiju ne moremo uvrsti med skrajne primere posamezne vrste. Sledeča tabela, povzeta iz omenjenega članka, osvetljuje glavne konceptualne razlike med tema dvema skupinama pristopov in prikaže delovanje in nekatere praktične implikacije, ki izvirajo iz teh dveh struj.

Tabela *mehko vs. kritično globalno* učenje nam lahko pomaga osvetliti ključne razlike med tema dvema glavnima skupinama pristopov, vendar preglednica ne prikaže nujno celotne raznolikosti in kompleksnosti obstoječih položajev in razumevanj. V novejšem času so Andreotti in drugi (2015) razvili bolj niansirano analizo različnih prostorov, znotraj katerih se oblikujejo razumevanja (prioritet in ciljev) globalnega učenja. Ta analiza je precej bolj kompleksna od zgoraj navedene tabele in je v tem besedilu v nadaljevanju prikazana v delno poenostavljeni obliki.

Ta kartografija prikazuje tri prostore oziroma polja, znotraj katerih se oblikuje diskurz globalnega učenja. To so prostor *mehkih reform*, prostor *radikalnih reform* in prostor *onkraj reform*. Prostor mehkih reform lahko štejemo za v grobem prekrivajočega se s pojmom mehkega globalnega učenja, prostor radikalnih reform pa vsebuje tiste kritične pristope h globalnemu učenju, ki se osredotočajo na kritiko določenih, toda ne vseh vidikov modernosti (na primer kapitalizem ali rasizem). Razlika med prostori mehkih in radikalnih reform je v tem, da v prostoru mehkih reform ni zaznati potrebe po prevpraševanju našega razumevanja temeljnih vzrokov za nastanek trenutnih globalnih izzivov oziroma kriz. Glede na to, da že poznamo vsa potrebna vprašanja in vse pravilne odgovore (ker je znanje univerzalno in univerzalno veljavno), je treba zgolj uvesti ustre-

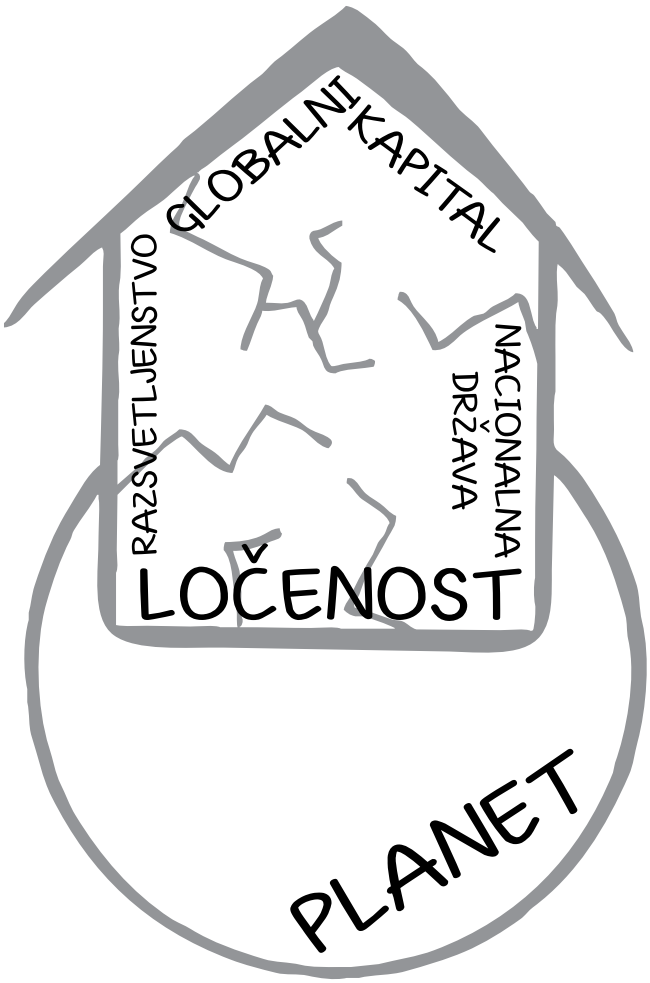


Slika 1: Prostori mehkih reform, radikalnih reform in onkraj reform (prirejeno po: Andreotti in drugi 2015)[2]

2 Slovarček:
Prostor epistemološke hegemonije – prepoznavanje obstoja dominantnega načina razumevanja/védenja (razgradnja ideje o (zahodnem) znanju kot univerzalnem in univerzalno veljavnem, premik onkraj ideje o eni sami resnici in eni sami zgodbi o razvoju, napredku in človeški evoluciji).
Prostor ontološke hegemonije – prepoznavanje obstoja dominantnega načina bivanja (razgradnja ideje o tem, da je dojemanje in občutenje samega sebe kot avtonomnega, semitransparentnega, ločenega posameznika edini možni način doživljanja svojega obstoja v svetu).
Prostor metafizičnega ujetja – prepoznavanje tega, da so naše sposobnosti za dojemanje ter naš način obstajanja ujeti v eno samo razumevanje in doživljanje samih sebe, prostora in časa.

zne individualne in institucionalne spremembe, ne da bi spremenili mišljenje, ki jih vodi. Ta pristop ima najvišjo stopnjo (neogibnega) tveganja ponavljanja istih napak, ki jih poskuša odpraviti. Prostor radikalnih reform označuje razumevanje, da je treba spremeniti ne zgolj naše vedenje in institucije, temveč tudi mišljenje, ki jih vodi. Andreotti in drugi (2015) so mnenja, da se pristopi, ki so oblikovani v tem prostoru, v glavnem ukvarjajo z istimi vprašanji (kot v prostoru mehkih reform), toda ponujajo drugačne, bolj kompleksne in bolje utemeljene odgovore.

Prostor onkraj reform vsebuje tiste kritične pristope h globalnemu učenju (kot so de-kolonialni in post-kolonialni), ki so utemeljeni na splošni kritiki modernosti kot takšne. Modernost je tukaj razumljena kot v grobem sovpadajoča s pojmom »moderne družbe«, oziroma s tem, čemur pogosto preprosto pravimo »sistem«. Vendar pa je za razliko od »sistema«, ki ga ponavadi povezujemo z določeno konfiguracijo družbenih, političnih in ekonomskih odnosov, kot je recimo globalni kapitalizem, modernost



Slika 2: Hiša, ki jo je zgradila modernost (prirejeno po Andreotti in drugi 2018, str. 20)

širši koncept oziroma struktura, pri čemer je kapitalizem zgolj eden od njenih vidikov oziroma sestavnih delov. Stein in drugi (2017) ter Andreotti in drugi (2018) uporabljajo metaforo *hiše, ki jo je zgradila modernost,* kadar pišejo o modernosti kot načinu bivanja, videnja in doživljanja sveta, ki je osnovan na temelju *ločenosti* (med ljudmi in naravo), dveh nosilnih zidovih *nacionalnih držav* in *razsvetljenstva (humanizma)*, pokritih s streho *globalnega kapitalizma.* Na tem mestu je treba poudariti, da kartografija hiše modernosti ne prikaže vseh sestavnih delov oziroma vidikov modernosti.[3]

Moč je trditi, da so od štirih identificiranih strukturnih komponent modernosti zgolj negativne posledice globalnega kapitalizma bile deležne nekoliko večje pozornosti s strani širše skupnosti globalnega učenja – pogosto v povezavi s pedagoškimi praksami, ki razkrivajo strukturne neenakosti, ki tvorijo neločljivi del mednarodne trgovine. Zelo malo pristopov h globalnemu učenju se osredotoča na kritiko nacionalne države kot zagotovitelja družbene stabilnosti (in varnosti), saj tovrstna kritika vsebuje tudi kritiko obstoječih pravnih okvirov, ki opredeljujejo osebna, institucionalna in lastniška razmerja. Verjetno si ni težko predstavljati, da pristopi, ki nosijo tolikšen politični naboj, verjetno ne bi bili sprejeti z odobravanjem, sploh pa ne v kontekstu formalnega izobraževanja, kjer se odvija večina aktivnosti globalnega učenja. Še precej manj je pristopov h globalnemu učenju, ki prevprašujejo vlogo razsvetljenskega humanizma kot veziva družbenega tkiva, saj to pomeni tudi kritiko sekularnega humanizma (laičnega mišljenja) in spodbija vlogo kartezijskega *cogita* (racionalističnega odločanja) kot edinega možnega arbitra pravičnosti in etike.

Prevpraševanje teh konceptov navsezadnje vodi v prevpraševanje splošno deljenih prepričanj o tem, kaj imamo za pravilno in kaj za napačno, dobro in slabo, dobronamerno in zlonamerno. Razpoke v teh prepričanjih bi od nas zahtevale, da globoko spremnimo naše temeljne družbene sporazume, najverjetneje do mere neprepoznavnosti. Sledeč temu, verjetno ni preveč presentljivo, da praktično ne obstajajo pristopi globalnega učenja (izven različnih kontekstov staroselskih/indigenih skupnosti), ki bi spodbijali temeljno metafizično delitev med ljudmi in (preostalo) naravo, saj bi to zahtevalo opustitev ideje o individualnem, avtonomnem, ločenem posamezniku, ki leži v samem jedru edinega načina, za katerega se zdi, da si v njem lahko predstavljamo naš obstoj in nas same.

3 Za bolj podrobno analizo glej *The house modernity built* mini-zine kolektiva Gesturing Towards Decolonial Futures Collective (2018), dostopno na: https://decolonialfutures.net/project-type/pedagogical-experiments/.

Odvisno od tega, ali in v kolikšni meri obljube modernosti (na primer obljuba neskončne gospodarske rasti in rastoče materialne blaginje) dojemamo kot neizpolnjene in/vendar izpolnljive, predvsem pa še zmeraj (za)željene, se bomo našli v različnih afektivnih in argumentativnih prostorih, iz katerih govorimo. Če na primer še zmeraj verjamemo, da je zgodba modernosti o eni sami poti razvoja, napredka in človeške evolucije še vedno veljavna (z manjšimi ali večjimi pomanjkljivostmi), potem bodo naše zagovorniške dejavnosti usmerjene v manjše (mehke) ali večje (radikalne) popravke, ki nam bodo pomagali vrniti vlak na njegove začrtane tirnice. To zahteva povsem drugačen način delovanja od delovanja, ki izhaja iz prostora onkraj reform, saj ta prostor dojema to zgodbo kot zlomljeno (ali morda lažno oziroma napačno od samega začetka) in nepopravljivo, kljub svoji zlomljenosti pa ima ta zgodba še vedno močan vpliv na nas. V tem prostoru onkraj reform je moč prepoznati oblikovanje (vsaj) dveh različnih vrst možnih strategij. Prva vrsta vključuje poskuse za razvoj alternativ (z zagotovili) in poskuse hekerstva in/ali paliativne oskrbe sistema, ki razpada. Ta vrsta strategij se poraja iz spoznanja (in žalovanja zaradi) zloma obstoječih obljub. Druga vrsta strategij v tem prostoru izhaja iz povsem drugačnih načinov bivanja, ki nikoli niso šteli obljub modernosti za nekaj, kar bi bilo lahko splošno željeno ali posebej smiselno.

Povedano drugače, pristopi h globalnemu učenju, ki izvirajo iz prostora mehkih reform se ne sprašujejo o naših normaliziranih predstavah in znanju o svetu. Namesto tega iščejo rešitve problemov v polju (pretežno) že znanega, pri čemer je poudarek na uvajanju že znanih in obstoječih rešitev in ne toliko v iskanju novih. Pristopi h globalnemu učenju, ki izvirajo iz prostora radikalnih reform, se sprašujejo o našem znanju in razumevanju sveta (prepoznavajo epistemološko hegemonijo) in se praviloma osredotočajo na kritično ovrednotenje predlaganih razumevanj problemov in rešitev. Ti pristopi zagovarjajo potrebo po večglasnih in različnih pogledih, pogosto s poudarkom na tistih, ki izhajajo iz različnih marginaliziranih skupnosti in/ali iz globalnega Juga. Rešitve, ki jih predlagajo, so torej pogosto neznane večinskemu prebivalstvu, vendar so (vsaj načeloma) spoznavne in v veliki meri prenosljive. Pristopi h globalnemu učenju, ki izvirajo iz prostora onkraj reform, pa se sprašujejo o tem, ali sta znanje in razumevanje sploh ustrezni orodji za spremembo v našem načinu bivanja. Številni od njih bi namreč zagovarjali tezo, da je sprememba v načinu bivanja tista, ki predhodi možnosti za globoko spremembo v našem načinu razumevanja stvari. Tovrstno stališče se poraja bodisi iz spoznanja, da vedno obstajajo meje tega, kar štejemo za spoznavno, predstavljivo, željeno in možno, ki so posledica omejitev, ki nam jih postavljajo načini, na katere lahko vémo oziroma spoznavamo stvari, bodisi je osnovano v drugačnih (staroselskih/indigenih) načinih bivanja, ki porajajo povsem drugačne načine doživljanja sveta in povsem drugačne kozmologije (sisteme védenja o tem, kaj in kakšen je svet). Kar je skupno pristopom te skupine in kar jih ločuje od pristopov iz prostorov mehkih in radikalnih reform, je to, da dajejo poseben poudarek pomembnosti tega, kar je vedno nespoznavno in nedosegljivo človeški izkušnji. Pomembna posledica tega je, da ljudje niso (nujno ali sploh) v središču tovrstnih dojemanj sveta. V središču je širše dojemanje človeškega življenja kot zgolj neločljivega dela kolektivnega metabolizma in to, kar je bistveno, je, kako zagotoviti ravnotežje in zdravje celotnega metabolizma.

Če povlečemo vzporednice med kartografijo prostorov mehkih reform, radikalnih reform in onkraj reform ter dogajanja na področju (mednarodnih) politik, lahko opazimo, da nastaja določena vrsta razpoke. Medtem ko določen del teorije in prakse globalnega učenja postaja vse bolj kompleksen in kritičen, se zdi, da postajajo politike (upoštevajoč primer UNESC-a naraščajoči vpliv OECD in neoliberalnih think-tankov na globalno učenje) vse bolj apolitične in nekritične ter usmerjene k nemotečim in zlahka razširljivim ter tržno privlačnim rešitvam. Nepomirljivi konflikt med širjenjem in poglabljanjem pedagoške kakovosti globalnega učenja prežema dobršen del razgovorov med zagovorniki in izvajalci globalnega učenja. Naslednji del poročila izhaja iz teh polemik, ko raziskuje možnosti za porajanje drugačnih vrst pogovorov in partnerstev, ki bi nam morda lahko pomagali vzpostaviti stike na načine, ki bi presegali delitve, ki se danes zdijo skoraj nepremostljive.

2. Izgradnja partnerstev znotraj in onkraj sektorja globalnega učenja

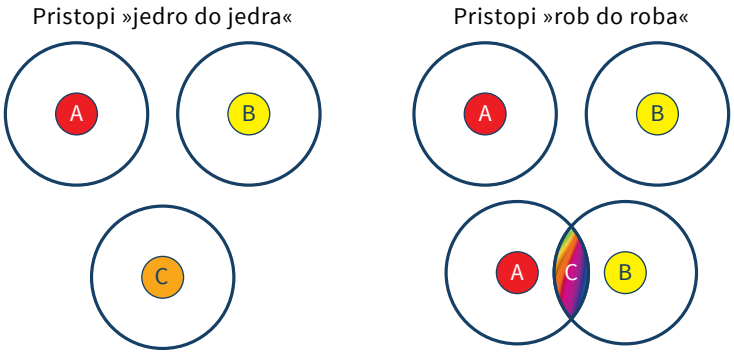
Ta del poročila ponuja analizo izbranih lekcij, ki jih je moč izvleči iz desetletja trajajočih razprav na področju globalnega učenja in ki nakazujejo obstoj potrebe po drugačnem načinu vodenja pogovorov in izgradnje partnerstev zlasti med akterji, ki imajo zelo različne poglede, predstave in razumevanja o globalnem učenju. Črpajoč iz prvega dela poročila, tudi ta del uporablja primer razlike med Maastrichtsko in UNESCO-vo definicijo globalnega učenja za ilustriranje različnih možnosti in načinov vodenja pogovorov in graditve partnerstev.

Če ponovno prikličemo v spomin predlog Maastrichtske deklaracije, da se moramo prebuditi k »različnostim globaliziranega sveta«, si verjetno ni težko prestavljati šaljivega opisa UNESCO-vega pristopa z vidika Maastrichtske perspektive. Iz tega vidika bi bilo moč reči, da so »opolnomočeni posamezniki« iz UNESCO-vega dokumenta povsem opravilno sposobni opravljati svoje naloge kot aktivni državljani, tudi če hodijo naokrog v spanju in se ne zavedajo kompleksnosti kontekstov in tokov, v katere so neogibno vpleteni. Na podlagi takšnega začetka si lahko predstavljamo, da bi kaj kmalu na obeh straneh debate vzniknili ostri argumenti, kakor se tudi v resnici pogosto dogaja v razgretih akademskih in političnih razpravah. V tovrstnih razpravah bi predstavniki drugega pristopa verjetno šteli prvi pristop za hkrati elitističen in ponižujoč, saj bi ga dojemali, kot da je zgrajen na predpostavki, da se večina ljudi ne zaveda sveta, v katerem živijo (in so torej globoko nevedni), ter da obstajajo tisti (izvajalci globalnega učenja), ki jim bodo povedali, kakšen svet v resnici je. Pričakovan odgovor s strani pripadnikov prvega pristopa bi bil, da drugi pristop postavlja delovanje pred (poglobljen) razmislek, in da to lahko vodi v slabo informirano vedenje in prakse, ki utegnejo povzročiti več gorja kot dobrega kljub morebitnim dobrim namenom.

Neprijeten nauk, ki ga je moč izvleči iz tega nič kaj izmišljenega scenarija, je ta, da je marsikaj odvisno od tega, kako govorimo drug z drugim ali kako govorimo o drugačnih razumevanjih globalnega učenja, saj lahko zlahka ustvarimo še več drobljenja in sektorskih delitev, ki nas ne vodijo nikamor. Težka naloga pred nami je, kako razviti načine komuniciranja in soobstajanja, ki upoštevajo tako prednosti kot omejitve različnih pristopov oziroma razumevanj globalnega učenja v odnosu do različnih nalog, ki jih morajo opraviti, in ki upoštevajo različne kontekste, znotraj katerih delujejo. Da bi to sploh postalo možno, je treba najprej imeti jasen pregled različnih razpoložljvih položajev, konceptov in razumevanj. Ta pregled ni potreben zgolj zato, da nam prikaže dejstvo, da akterji na področju globalnega učenja izhajamo iz zelo različnih ozadij, temveč predvsem zato, da se sprijaznimo tudi s tem, da se vsi nikoli ne bomo strinjali glede tega, kako naj bi se globalno učenje izvajalo, niti glede tega, kaj sta njegov namen in bistvo. Glede na to, da primer razlike med Maastrichtskim in UNESCOV-ovim pojmovanjem globalnega učenja predstavlja le majhen vzorec raznolikosti znotraj polja globalnega učenja, je treba resno vzeti možnost, da vzpostavljanje konsenza med različnimi deležniki ne more biti edina možna strategija delovanja in izgradnje partnerstev.

2.1. Pristopa »jedro do jedra« in »rob do roba« k izgradnji partnerstev

Pripraviti ljudi, ki prihajajo iz zelo različnih ozadij, do tega, da bi se strinjali glede nečesa (jedrnih načel) je praviloma zelo težaven in časovno intenziven proces. Vsakdo, ki je bil kdaj udeležen v pogajanjih med različnimi deležniki, se tega gotovo dobro zaveda. Učiti se, kako delati skupaj brez potrebe po strinjanju in navkljub našim razlikam, utegne biti tako osebno kot institucionalno zelo zahteven postopek, vendar lahko privede tudi do nepričakovanih rezultatov, ki lahko konec koncev vodijo do tega, da se tovrsten pristop izkaže za bolj učinkovitega tako časovno kot z vidika porabljenih virov. V interdisciplinarnih študijah se razlike med tema dvema pristopoma, ki temeljita oziroma ne



Slika 3:
Pristopi »jedro do jedra« in pristopi »rob do roba«

temeljita na konsenzu, imenujejo tudi razlike med pristopi »jedro do jedra« in pristopi »rob do roba«.

Pristopi »jedro do jedra« zahtevajo, da se podučimo in strinjamo glede jedrnih načel, katere naj bi delili vsi sodelujoči partnerji. Čeprav ta proces načeloma vodi v vzpostavitev zelo širokega in trdnega polja strinjanja (kadar so jedra zelo podobna), ga ponavadi spremlja tveganje, da je omejen zgolj na tiste oblike sodelovanja, ki ne problematizirajo podobnosti ali enakosti jedrnih domnev, prepričanj, norm in razumevanj. Sodelovanje v obliki »jedro do jedra« praviloma ni možno, kadar obstajajo pomembne temeljne razlike med deležniki, prav tako pa sodelovanje »jedro do jedra« zelo redko privede do česa bistveno novega, kadar poteka v kontekstu zelo podobnih ozadij in jedrnih načel.

Drugače od pristopov »jedro do jedra«, pristopi »rob do roba« od nas ne zahtevajo, da se moramo strinjati glede ključnih načel, vendar pa zahtevajo, da delimo predanost in zavezanost isti nalogi. Tveganje pri vzpostavljanju tovrstnih načinov sodelovanja je v tem, da utegnejo spregledane ali neupoštevane jedrne razlike (kasneje v procesu) sabotirati naše skupne projekte. Da bi se temu izognili, je izjemno pomembno, da poznamo jedrna nestrinjanja in razlike. Zato je lahko zelo koristno, če pred začetkom sodelovanja naredimo pregled različnih začetnih položajev in se strinjamo glede tega, da ni potrebe po njihovi medsebojni pomiritvi (ali zbliževanju) v času trajanja partnerstva. Odvisno od narave razlik med sodelujočimi partnerji obstaja realna možnost, da utegnejo tovrstni pristopi raztegniti meje osebnih in institucionalnih con udobja, vendar pa lahko vodijo do rezultatov, ki niso možni v okviru pristopov »jedro do jedra«. Povedano nekoliko drugače: pristopi »rob do roba« vzpostavljajo prostore, v katerih se lahko zgodi to, kar je (bilo prej) nemogoče.

Odvisno od globine in nivoja razlik med sodelujočimi partnerji obstaja tveganje, da lahko pristopi »rob do roba« ustvarijo partnerstva in druge oblike sodelovanja, v katerih se utegnejo posamezni ljudje počutiti, kot da zgolj s svojo udeležbo v njih postavljajo na kocko svoje jedrne domneve, prepričanja in navezanosti, glede katerih niso pripravljeni delati kompromisov. V tem oziru zahtevajo partnerstva »rob do roba« globljo stopnjo priprave in niso primerna, kadar zahtevajo, da se ljudje premaknejo izven svoje »cone raztegljivosti«. Ti pristopi sami po sebi od nas zahtevajo, da se osredotočimo predvsem na to, kaj je treba storiti, ne pa na to, kaj si želimo početi. Za razliko od pristopov »jedro do jedra« ti pristopi ne postavljajo v središče (želja in pričakovanj) partnerjev, temveč nalogo, ki je pred nami.

2.2. Kako bi lahko bil videti »rob do roba« pristop k izgradnji partnerstev, ki bi črpal iz izkušenj s področja globalnega učenja?

Verjetno je ena od najpomembnejših stvari, ki si jih lahko naučimo iz različnih raziskav s področja globalnega učenja, to, da področje globalnega učenja označuje množica različnih razumevanj in pristopov h globalnemu učenju, ki se medsebojno bistveno razlikujejo po svojem razumevanju problemov, ki jih je potrebno nasloviti (kritikah), predlaganih ali možnih rešitvah (horizontih upanja) zanje, ter načinih, kako jih doseči. Nadalje je za številne od teh različnih pristopov možno reči, da zagovarjajo medsebojno izključujoče predloge, ter da vsebujejo različne lestvice prioritet in razumevanj medsebojno povezanih vsebin. Spodnja tabela uporablja isto razdelitev na prostore mehkih reform, radikalnih reform in onkraj reform kot prvi del tega poročila z namenom prikazati nekatere od ključnih razlik med temi tremi skupinami pristopov.

Pomembno je upoštevati, da ne glede na to, kakšno utegne biti naše osebno ali institucionalno ozadje, nihče od nas ne deluje v istem prostoru (mehkih, radikalnih ali onkraj reform) v vseh kontekstih, ves čas in v odnosu do vseh vprašanj. Organizacije ali posamezniki, ki na primer močno (radikalno) kritizirajo gospodarstvo, osnovano na

SISTEMSKA ANALIZA	MEHKE REFORME (ŠIRITEV SISTEMA)	RADIKALNE REFORME (PRENOVITEV SISTEMA)	ONKRAJ REFORM (MENJAVA SISTEMA)
Teorija sprememb	Maksimiziranje učinkovitosti obstoječih gospodarskih, političnih in izobraževalnih institucij s spremembami v javnih politikah in praksah.	Diverzifikacija zastopanosti (marginaliziranih skupin), širitev dostopa do obstoječih gospodarskih, političnih in izobraževalnih institucij preko kolektivnega delovanja.	Dezinvestiranje iz obstoja kot ga narekujejo obstoječe gospodarske, politične in izobraževalne institucije, upoštevanje mej reprezentabilnosti (zastopanja).
Horizont upanja/ možnosti	Načrtovanje trajnega širjenja in izboljšav obstoječih institucij, delovanje v smeri edine/ univerzalne poti človeška razvoja.	Poglabljanje analiz in razumevanj, da bi ugotovili, katere spremembe utegnejo omogočiti večjemu številu ljudi vključenost v razširjeno (in bolj enakopravno ter pravičnejšo) verzijo obstoječega sistema.	Vzpostavljanje in vzdrževanje etičnih, enakovrednih odnosov, osnovanih na spoštovanju, recipročnosti in solidarnosti z namenom zagotoviti blaginjo sedanjim in bodočim generacijam.
Pogoji razprave	Ista vprašanja, isti odgovori.	Ista vprašanja, drugačni odgovori.	Drugačna vprašanja, drugačni odgovori.
Pristop k izobraževanju	Zagotavljanje sistemske kontinuitete, trajnega napredka in prenos »univerzalnih« resnic in vrednot.	Učenje od različnih načinov védenja v iskanju modelov in poti, ki bi utegnile voditi v drugačno prihodnost.	Kaotičen, kolektiven proces učenja in od-učenja, ki utegne voditi do možnih, vendar še nedefiniranih in še nepredstavljivih prihodnosti.
Pristop k razvoju	Mainstream razvoj.	Alternativne oblike razvoja.	Alternative razvoju.
Pristop k družbenim spremembam	»Herojsko podjetništvo«.	Skupni učinek preko medsebojno povezanih mrež in sistemskega mišljenja.	Globoko učenje preko skupnega eksperimentiranja, improviziranja in refleksije.

Tabela 2: Običajna združenja (prirejeno po Andreotti in drugi 2018)

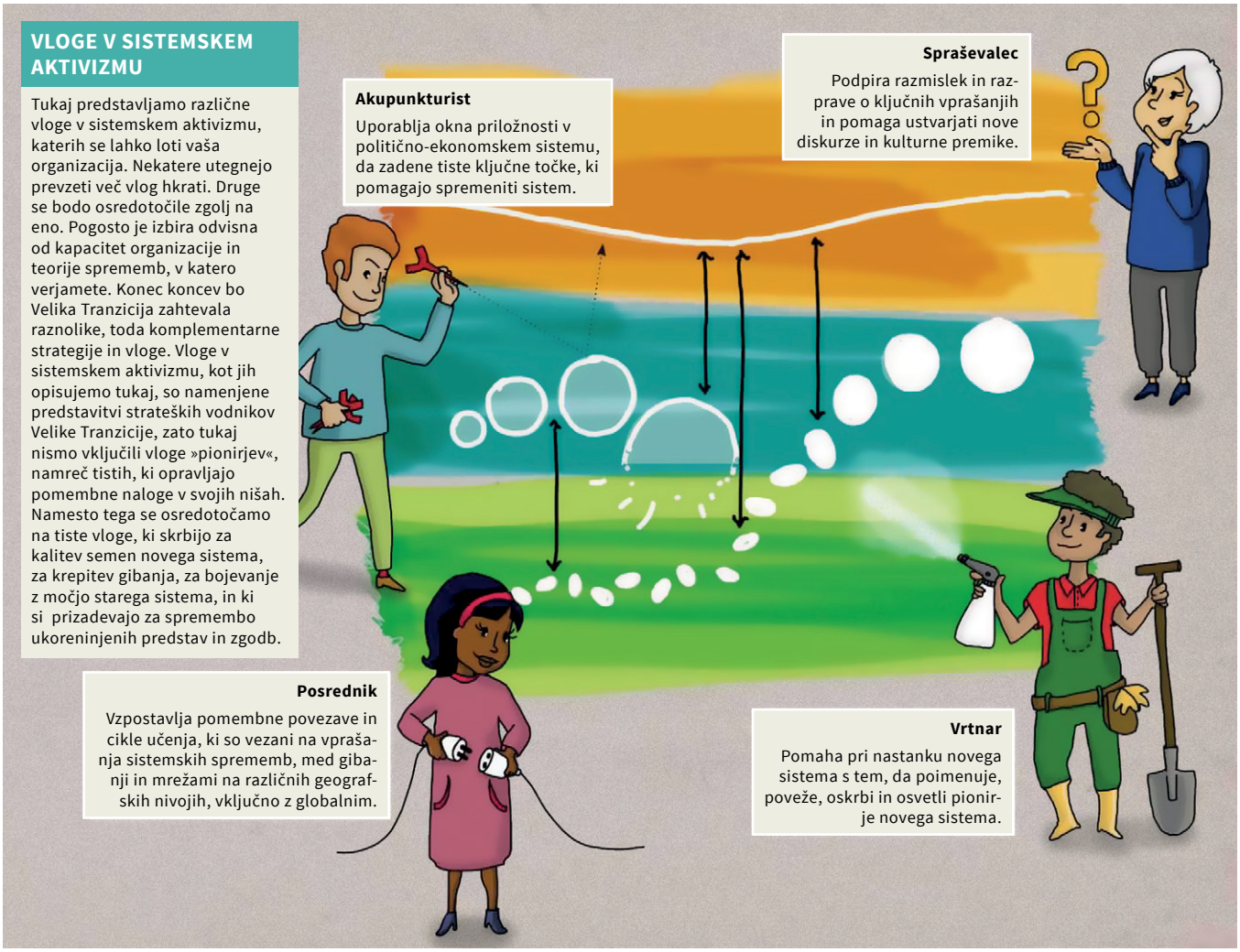
neskončni rasti, utegnejo zgolj mehko kritizirati sistemski rasizem, heteropatriarhalnost, nacionalizem in obratno. Odvisno od kontekstov, znotraj katerih delujemo, utegnemo tudi (taktično, strateško ali nezavedno) zavzeti različna stališča v različnih trenutkih. Morda smo lahko bolj kritični v našem izobraževalnem delu, toda kontekst našega dela na področju oblikovanja politik nam omogoča, da lahko uspešno zagovarjamo le pristope s področja mehkih reform. Tudi nasproten primer je povsem možen. Morda je lahko naša zagovorniška praksa zelo radikalna in zahteva globoke sistemske spremembe, toda naše notranje institucionalno delovanje ne ustreza radikalnosti naših predlogov. Kadar upoštevamo te kontradiktornosti in paradokse, nam je lažje prepoznati prednosti in omejitve treh glavnih skupin pristopov h globalnemu učenju. Čeprav ena od možnosti, kako lahko beremo kartografijo prostorov mehkih, radikalnih in onkraj reform, implicitno vsebuje idejo, da naj bi se (vsi) premikali (na linearen, progresiven način) iz prostora mehkih proti prostoru radikalnih in iz prostora radikalnih do prostora onkraj reform, temu ni nujno vedno tako. V tem obdobju časa »med zgodbami« oziroma »med prostori«[4], v katerem stari sistemi umirajo, novi pa se še niso pojavili, potrebujemo združene napore vseh nas, delovati moramo skupaj. Čeprav ni nobenega dvoma, da so pristopi s prostora onkraj reform ključnega pomena za eksperimentiranje z novimi, alternativnimi prihodnostmi, pa so pristopi s prostorov mehkih in radikalnih reform ravno tako pomembni, saj nam lahko pomagajo ublažiti obstoječe in trajne škodljive posledice trenutnih nevzdržnih (netrajnostnih) in izkoriščajočih sistemov. Pristopom s področja onkraj reform lahko tudi pomagajo s tem, da jim zagotovijo nekaj več potrebnega časa za delo na »alternativah alternativam«, toda ne moremo od njih pričakovati, da nam bodo omogočili, da bodo naš trenutni način življenja podaljševali v nedogled. Če ne drugega, se bo treba slej kot prej soočiti z mejami našega planeta.

Druge vrste kartografija, ki so jo razvili člani organizacije Smart CSOs Lab (Naberhaus in Sheppard 2015), opre-

4 Nekateri avtorji, kot sta na primer Bauman (2012) in Gramsci (1971), govorijo o obdobju »interregnuma«, času, v katerem stari sistem umira, novi pa se še ne more poroditi. Tradicionalno je izraz sicer označeval obdobje med smrtjo enega vladarja in nastopom vladavine novega.

deljuje štiri različne vloge na področju sistemskega aktivizma, in sicer vlogo akupunkturista, vlogo spraševalca, vlogo posrednika in vlogo vrtnarja. Vsak od teh akterjev opravlja drugačno nalogo, toda le kadar delujejo skupaj, lahko omogočijo nastanek potrebnih družbenih sprememb. Vsak od njih je nenadomestljiv, toda vsak med njimi je tudi nezadosten.

Model sprememb organizacije Smart CSOs Lab pravi, da se sistemske spremembe dogajajo na treh različnih, toda vzporednih nivojih. Prvi je nivo kulture (rumene barve), kjer se nahajajo prevladujoče družbene vrednote in svetovni nazori in kjer se slednji navsezadnje tudi spreminjajo. Drugi je nivo režimov (modre barve), kjer se nahajajo glavne politične, gospodarske in družbene institucije in kjer se porajajo tudi nove ali spremenjene institucije. Tretji je nivo niš (zelene barve), kjer pionirji eksperimentirajo z idejami in semeni novih sistemov. Da bi postala (dostojanstven) zaton starih sistemov in rojstvo novih možna, je treba ustvariti prostore delovanja, v katerih lahko ti (in drugi) akterji delujejo skupaj, ne da bi eni nadvladali druge. Ustvarjanje tovrstnih prostorov je morda naloga nastajajočih partnerstev, ki so povezana s področjem globalnega učenja. Večja možnost, da bi tovrstni prostori ustrezno delovali, obstaja, kadar je njihov nastanek podprt in vzdrževan na podlagi kompleksne večnivojske sistemske analize, ki ponuja nekaj vpogleda v obseg, težavnost in vzdržljivost, ki so potrebne, da je naloga uspešno izpolnjena. Če ponovno uporabimo jezik mehkih, radikalnih in pristopov onkraj reform, nam verjetno ne bo uspelo delovati skupaj z uporabo pristopov »jedro do jedra«, ker so jedrne želje o ohranjanju sistema (mehke reforme) ter želje po razvijanju alternativ (radikalne reforme) in menjavi sistema (onkraj reform) v osnovi nekompatibilne. Zato na primer ne moremo oblikovati politik, ki bi nas vodile v smeri radikalnih (izobraževalnih) alternativ, saj je osnovna naloga formalnega izobraževalnega sistema



Slika 4: Različne vloge sistemskega aktivizma (prirejeno po licenci CC 3.0 iz Naberhaus in Sheppard 2015, str. 56-57)

ta, da zagotovi svoje lastno preživetje, kakor tudi preživetje takšne vrste družbe, ki ga je ustvarila, ne pa odpirati poti za lastno dekonstrukcijo. Toda če usmerimo našo pozornost na tiste vrste problemov, ki jih ne znamo rešiti z obstoječimi sredstvi (rastoče stopnje anksioznosti, depresije in samopoškodovanja med mladimi v večini družb globalnega Severa utegnejo biti ustrezni primeri takšnih problemov), namesto na tiste, za katere verjamemo, da jih že znamo rešiti, potem utegnemo biti sposobni delovati skupaj onkraj naših razlik. Pri tem pa moramo obdržati v mislih načelo, da morda ni nujno, da se strinjamo, se je pa vsekakor treba zavedati, da se ne strinjamo. V nadaljevanju poročila so podane ključne ugotovitve iz analize študij primerov različnih partnerstev, gibanj in pobud s področja globalnega učenja in drugih sorodnih področij. Številne med njimi (Ecoversities Alliance, Leap Manifesto, EarthCARE network) ponujajo primere tega, kako lahko zelo raznolika gibanja in organizacije delajo skupaj na skupnih izzivih kljub številnim medsebojnim razlikam v temeljnih pogledih. .

3. Kartografija študij primerov partnerstev, gibanj in drugih projektov s področja globalnega učenja in sorodnih področij

Spletna knjižnica projekta Bridge 47, ki spremlja to poročilo, vsebuje podrobnejše opise študij primerov različnih poskusov izgradnje partnerstev med različnimi segmenti družbe in partnerstev med organizacijami in pobudami, ki sledijo zelo različnim temeljnim ciljem in idejam, pa vendar lahko delujejo skupaj pri stvareh in projektih, za katere so prepoznali, da presegajo njihove posamezne interese. Knjižnica vsebuje tudi primere posameznih projektov, ki sicer niso partnerske narave, pa vendar ponujajo izvirne ali inovativne načine razumevanja globalnega učenja ali angažiranja določenih ciljnih skupin. Kartografija študij primerov na naslednji strani umešča te različne iniciative, partnerstva in projekte v prostore mehkih in radikalnih reform ter prostore onkraj reform. Kriteriji za to razporeditev, ki ustrezajo tem prostorom, so podani v tabeli 2. Kljub temu velja opozoriti, da teoretična jasnost kategoričnih definicij le redko (ali morda nikoli) povsem ustreza praksi vsakdanjega življenja. Zato je treba podano kartografijo brati bolj kot splošno indikacijo prekrivajočih se spektrov usmeritev kot pa zemljevid treh različnih, ločenih prostorov.

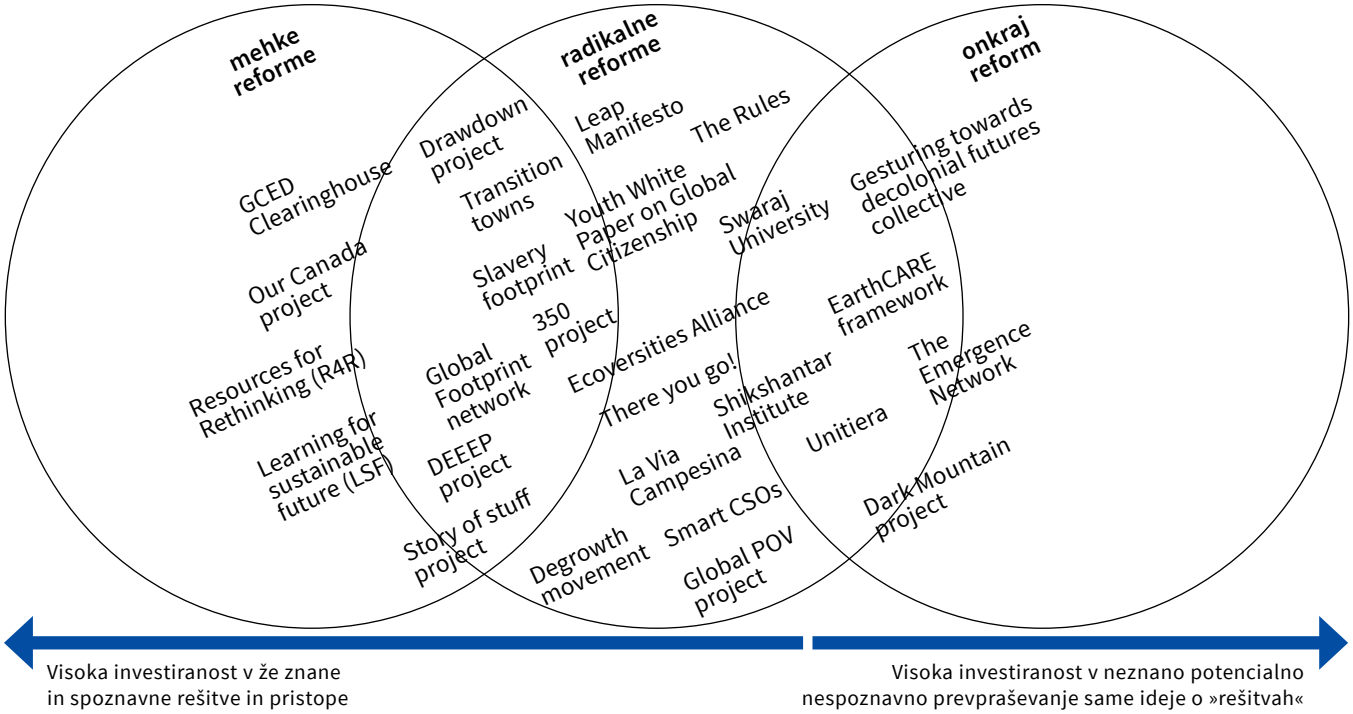
Številni projekti so umeščeni v te prekrivajoče se prostore, na primer med mehke in radikalne ali med radikalne in v prostor onkraj reform. Nekateri od njih so umeščeni v sredino dveh prekrivajočih se prostorov (Unitierra, Global Footprint Network), medtem kot drugi temeljijo v enem od njih, hkrati pa se dotikajo še kakšnega (Our Canada Project, Swaraj University). Nekateri projekti se najdejo celo v presečišču vseh treh prostorov (Ecoversities Alliance, There you go! Campaign). Kakor je bilo razloženo v drugem delu poročila, je razlog ta, da je za določena gibanja, iniciative in organizacije pogosto težko, če ne celo neproduktivno, poskušati doseči popolno skladnost med zaželjenimi horizonti upanja (cilji) in med tem, kaj je možno v realnosti vsakdanjega dela. Na primer, ena od pogostejših opazk je, da projekti lahko temljijo na dokaj radikalnih kritikah obstoječega sistema, pa vendar lahko izvajajo zagovorništvo le na področju predlogov in rešitev, ki izhajajo iz prostora mehkih reform. Projekt Zgodba o stvareh (Story of Stuff) je morda najbolj očiten primer takšnega delovanja. Čeprav je projekt zgrajen na čvrsti kritiki okoljske, družbene, gospodarske in finančne nevzdržnosti (netrajnosti) globalnega kapitalizma, pa v smislu blažitve negativnih posledic predlaga zgolj posameznikovo angažiranje v obliki okoljsko nekoliko odgovornejšega potrošništva (prenehanje uporabe ustekleničene vode ali izogibanje uporabi predmetov, ki vsebujejo mikroplastiko) ali običajne oblike političnega angažiranja v obliki peticij, donacij in sodelovanja v volilnih kampanjah. Tovrstne kampanje (ki so lahko precej uspešne) lahko naslovijo zgolj nekatere simptome problema, ne pa njegovih korenin, ki se odražajo v dobiček usmerjeni, izkoriščevalski obliki gospodarstva, ki temelji na neskončni rasti in prisvajanju presežne vrednosti. Drugi projekti, kot je Združenje Ekoverz (Ecoversities Alliance), so umeščeni med vse tri prostore, ker vsebujejo široke koalicije partnerjev z zelo različnimi ozadji in z zelo različnimi razumevanji problemov in poti naprej.

Pričujoča kartografija ne vsebuje vseh virov, ki so na voljo v spletni knjižnici, saj le-ta vsebuje tudi številne druge dokumente, kot so različni priročniki ali publikacije s področja politik (manifesti, deklaracije). Tovrstnih virov pretežno ni najti v tej kartografiji, razen v primerih, ko je proces, ki je vodil do njihovega nastanka, vključeval tudi inovativne načine izgradnje partnerstev, kot je to bilo v primerih kanadskega mladinskega dokumenta s področja globalne državljanstva (Canadian Youth White Paper on Global Citizenship) ali Leap Manifesta. Glede na to, da bo knjižica sčasoma rastla in pridobivala nove vire, bodo v prihodnosti različni novi projekti dodani v njeno bazo podatkov. Kartografija v tem poročilu torej ni dokončni odraz

stanja stvari, temveč zgolj posnetek tega, kar je bilo na voljo v času priprave poročila. Dalje, čeprav je bila kartografija osnovana na poglobljeni analizi razpoložljive dokumentacije o teh projektih in iniciativah, bi drugi raziskovalci prav gotovo uvrstili nekatere (ali številne) med njim v katerega od drugih prostorov. Proces kartiranja sicer ni vodila ambicija po doseganju objektivne predstavitve vseh razpoložljivih študij primerov, saj so vse ponazoritve vedno predmet predstav, kategoričnih okvirov in domnev avtorja kartografije, kljub temu pa je bil precejšen trud vložen v zagotavljanje verodostojnosti predstavitve. Pričujoča kartografija torej ne trdi, da je nevtralna ali objektivna, saj je njen nastanek vodilo načelo, da sta tako nevtralnost kot objektivnost zelo vprašljivi in pogosto nezaupanja vredni predpostavki. Namesto tega je tukaj uporabljena ponazoritev mišljena predvsem kot performativno orodje, katerega namen je spodbuditi globlje in morda bolj niansirane nadaljnje pogovore.

Kartografija predstavlja 28 različnih iniciativ, projektov in partnerstev s področja globalnega učenja in sorodnih področij, ki jih je moč najti v spletni knjižnici projekta Bridge 47. Glede na to, da v globalnem kontekstu obstaja dobesedno na desetine tisočev različnih projektov, je ta kartografija zgolj drobcen posnetek celotnega spektra raznolikosti vseh teh različnih gibanj in pobud. Ta posnetek je tudi sicer okrnjen v več pogledih, saj ne vključuje nobenih gibanj, pobud ali projektov, ki nimajo spletne strani v angleškem jeziku, ali ki sploh nimajo spletne strani. Velika večina projektov in pobud s področja globalnega učenja in njemu sorodnih področij, ki danes obstajajo, privzema zelo lokalen pristop h globalnim (družbenim, okoljskim itd.) spremembam ali pa se osredotoča na dejavnosti posameznikov – oboje velja posebej za projekte, ki izvirajo ali delujejo znotraj formalnega sistema izobraževanja. Kljub temu pa obstaja določeno število tistih, ki zagovarjajo strukturne ali sistemske spremembe, pri čemer je manjši delež tistih, ki poskušajo doseči ciljna občinstva ali graditi partnerstva, ki se raztezajo preko meja nacionalnih držav.

Od vseh projektov, ki so vključeni v zgornjo ponazoritev, je zgolj peščica takšnih, za katere bi lahko rekli, da so pretežno osredotočeni na lokalno delovanje (na primer pobuda Tranzicijskih mest (Transition towns), Unitierra, Our Canada), pa še ti projekti so del širših mrež, ki se raztezajo daleč izven svojih lokalnih kontekstov in vsi so tako ali drugače del odzivov na širše, globalne probleme. Pobuda Tranzicijska mesta se je morda res začela v Totnesu (Velika Britanija), toda danes šteje ta mreža več kot 1400 skupnosti z vsega sveta. Univerza Matere Zemlje (Unitierra) izvira iz Oaxace (Mehika), a nove Unitierre so se pojavile tudi v drugih delih Severne Amerike. In čeprav projekt Naša Ka-



Slika 5: Kartografija iniciativ, projektov in partnerstev s področja globalnega učenja in drugih sorodnih področij

nada (Our Canada) vsebuje stotine lokalnih projektov, ki jih vodijo posamezne šole, so le-te medsebojno povezane v široko nacionalno mrežo, podobno kot so to ekošole v Sloveniji in drugod po svetu. Kljub temu lokalnost in izvor ostajata pomembni komponenti (glej Kritični dodatek na koncu poročila). Če bi razporedili predstavljene projekte na zemljevid sveta, bi se kmalu pojavil jasno viden vzorec delovanja. Medtem ko se vsi projekti, ki delujejo v prostoru mehkih reform ali v presečišču med prostoroma mehkih in radikalnih reform, nahajajo v državah globalnega Severa, pa znatna večina projektov, ki delujejo v prostoru radikalnih reform ali v presečišču med prostoroma radikalnih in onkraj reform bodisi izvira iz držav globalnega Juga ali pa so locirani na Severu, vendar pa imajo znatno število članov iz držav Juga oziroma izhajajo iz marginaliziranih družbenih skupin na Severu. Ponovno, čeprav te kartografije ne moremo imeti za reprezentativno, pa vendar ta opazka doda nekaj teže trditvi, da imajo t. i. »glasovi z Juga« pomembno vlogo tudi v kontektsu globalnega učenja na Severu oziroma Zahodu. Za tiste, ki iščejo navdih za bolj kritične usmeritve, igla globalnega kompasa jasno kaže v smer Juga. Čeprav za to nedvomno obstaja kopica razlogov, pa je vendar eden od bolj očitnih tesno povezan z neenakomerno razporeditvijo posledic globalnih strukturnih neenakosti, nepravičnosti in izkoriščanja, katere precej bolj neposredno občuti večina prebivalstva, ki živi na Jugu, zlasti tisti, ki živijo v različnih marginaliziranih ali nenormativnih skupnostih.

Primerjalna analiza, ki je upoštevala vsebino, cilje, načine delovanja, zunanje kontekste in velikost posameznih projektov, je privedla do številnih ugotovitev, katere je smiselno upoštevati pri oblikovanju zagovorniških strategij za globalno učenje, kadar vzpostavljamo nova partnerstva, ali kadar raziskujemo načine, kako poglobiti naše obstoječe pedagoške prakse, ali kadar iščemo nove, inovativne pristope h globalnemu učenje. Ključne med temi ugotovitvami so predstavljene spodaj.

KLJUČNE UGOTOVITVE IN PREDLOGI:

1) Tako na globalnem kot na regionalnih in nacionalnih nivojih je moč opaziti izjemno veliko raznovrstnost ciljev, ambicij in metodologij globalnega učenja (kaj storiti, kako to storiti, zakaj in s kakšnim namenom). Te razlike niso zgolj velike, temveč so pogosto tudi medsebojno nespravljive. Univerzalnega konsenza o tem, kaj je bistvo globalnega učenja, ni in ga verjetno tudi nikoli ne bo. Poskusi ustvarjanja ali vsiljevanja tovrstnega konsenza izven okvirov specifičnih strateških ciljev (nacionalne strategije, partnerski sporazumi), bi neogibno vodili v izbris ne-prevladujočih pristopov h globalnemu učenju, ki so hkrati verjetno tudi najbolj dragoceni in pronicljivi. Poskusi definiranja globalnega učenja morajo biti pozorni na mnogo večji potencial tega, kaj globalno učenje *utegne biti*, saj je ta potencial vedno podvržen tveganju, da postane neprepoznaven ali marginaliziran s strani katere koli uvedene definicije.

2) Razumevanje globalnega učenja kot zbirke »globalnih veščin in kompetenc«, ki ga promovirajo organizacije, kot so OECD (2018), Svetovna banka (2011), Asia Society (Mansilla in Jackson 2011) ter do določene mere UNESCO (2014) in ki je usmerjeno v pripravljanje posameznikov za delovna mesta v globaliziranem gospodarstvu, ki temelji na neskončni rasti, že prispevajo k tovrstnim izbrisom. Z vse večjim pritiskom različnih korporativnih in vladnih deležnikov, da naj se praksa globalnega učenja uskladi z zahtevami globalnega trga na način, ki bi standardiziral indikatorje učinkovitosti globalnega učenja po vsem svetu (preko reforme PISA standardov), se bodo tovrstni izbrisi verjetno še poglobili in globalno učenje utegne izgubiti večino svojega kritičnega in transformativnega potenciala, zlasti v kontekstih formalnega izobraževanja.

3) Razvijanje standardiziranih indikatorjev učinkovitosti globalnega učenja s pripadajočimi merilnimi orodji je morebiti smiselno s kvantitativnega vidika, vendar potencialno zelo problematično s kvalitativnega. Koristno je na primer vedeti, koliko učiteljev in drugih multiplikatorjev je bilo deležnih izobraževanj s področja globalnega učenja v različnih letih ter kakšne vrste sredstva so bila potrebna za organiziranje tovrstnih izobraževanj, sploh kadar je treba podati argumente za nadaljevanje ali prilagoditev razpoložljivih sredstev. Nasprotno od tega utegnejo standardizirani indikatorji vsebin (kot so razširjeni PISA testi) biti izjemno škodljivi za celotno področje globalnega učenja, saj bo zgolj ponavljanje vnaprej določenih vsebin štelo za vredno in relevantno. To ne pomeni, da se je treba izogibati evalvaciji posameznih predmetov ali izobraževanj; prav nasprotno, evalvacija utegne bistveno prispevati h izboljšanju kakovosti prakse, vendar nobene evalvacije, ki je vezana na specifični kontekst, ne gre posploševati in uvajati čez celoten sektor. Podobne skrbi so izrazili tudi udeleženci mednarodne študije o spremljanju globalnega učenja, ki je bila izvedena v okviru projekta DEEEP (Fricke in drugi 2015).

4) Globina kritične refleksije in delovanja, vezanega na globalno učenje, se zdi pretežno v obratnem sorazmerju

z velikostjo posameznih iniciativ in projektov. Če izvzamemo tiste projekte in pobude, ki se vsebinsko sicer navezujejo na globalno učenje, vendar niso primarno pedagoški v svojih ciljih in namenih (kot so različne aktivnosti zagovorništva ali kampanje, katerih namen je ozaveščanje), lahko opazimo, da se veliki projekti globalnega učenja, katerih številke se merijo v stotinah tisočev udeležencev in milijonih evrov oziroma dolarjev porabljenih sredstev, kot so projekt Our Canada, GCED Clearinghouse ali Resources for Rethinking, umeščajo v prostor mehkih reform ali pa so na meji med mehkimi in radikalnimi pristopi, kot je recimo projekt Zgodba o stvareh. Na drugi strani se nahajajo projekti, ki potiskajo prakso globalnega učenja k meji med radikalnimi pristopi in pristopi onkraj reform (npr. delo kolektiva Gesturing Towards Decolonial Futures, the Emergence Network in projekt Dark Mountain ter z njim povezana Home University). Vsi ti projekti so bistveno manjši po obsegu, vodi jih zgolj peščica ljudi, osredotočajo pa se praviloma na daljše intenzivne seminarje in izobraževalne programe, namenjene predvsem odraslim, ki praviloma niso več vključeni v formalne sisteme izobraževanja. Osredotočenost na ciljno skupino odraslih v neformalnih učnih prostorih jih prav tako ločuje od večine pristopov h globalnemu učenju, ki se pretežno osredotočajo na šoloobvezne otroke in mladino.

Poseben pečat tej zgodbi daje poudarek na prioritiziranju potreb staroselskih oziroma indigenih skupnosti ter drugih marginaliziranih skupin pri oblikovanju omenjenega manifesta.

5) Zdi se, da obstaja določen razkorak ali pa vsaj ni mogoče zaznati nujne neposredne povezave med globino sistemske kritike in nivojem radikalnosti predlaganih rešitev oziroma poti k temu, kako jih doseči. To je morda najbolj vidno pri nekaterih pobudah, ki delujejo na področju okoljevarstva ali podnebnih sprememb (Drawdown project, 350 project, Global Footprint Network). Njihovi pomisleki glede prihodnosti so nedvomno osnovani na dobro dokumentiranih raziskavah (s področja globalnega segrevanja, izumrtja rastlinskih in živalskih vrst, porabe naravnih virov itd.), ki brez izjeme nakazujejo na globoke spremembe v biosferi našega planeta, ki so hkrati nepovratne in neizogibne, saj se Zemlja ne bo ohladila, vprašanje je le, do kolikšne mere se bo segrela in kako hitro. Pa vendar ukrepi, ki jih predlagajo za omilitev ali odvrnitev neželjenih scenarijev v največji meri temeljijo na tehnoloških rešitvah (povečana energetska učinkovitost, premiki v smeri obnovljivih virov energije, spremembe v kmetijski proizvodnji ter v upravljanju z zemljišči), ki ne predstavljajo posebnega (oziroma nikakršnega) izziva ekstraktivni obliki gospodarstva (in gospodarjenja), ki nas je pripeljala do trenutnega položaja. Glede na to, da imamo po zadnjih podatkih (IPCC 2018) le še 12 let, da zmanjšamo izpuste CO_2 za 45 %, če želimo ohraniti nivo globalnega segrevanja pod 1.5 °C, tega preprosto ni mogoče doseči zgolj s tehnološkimi sredstvi znotraj obstoječih ekonomsko-političnih kontekstov niti znotraj obstoječih struktur želja naših potrošniških družb (Bendell 2018, Wackernagel & Rees 1997). Tovrstni primeri postavljajo pomembna vprašanja za prevladujoče teorije sprememb v globalnem učenju, ki predpostavljajo, da se spremembe v razumevanju odražajo tudi v spremembah v vedenju. Glede na to, da danes res ne moremo več trditi, da ne vemo dovolj o vzrokih in posledicah podnebnih sprememb, pa kljub temu ne kaže, da bi bili zares zainteresirani ali pripravljeni odvrniti svoje lastno samouničenje, bi moral postati ta paradoks precej bolj viden v aktivnostih globalnega učenja, ki so povezane z vprašanji trajnostnosti in okoljevarstva. In to ne z namenom zamišljanja novih »rešitev, ki delujejo«, saj slednje verjetno ne obstajajo, temveč zato da bi lahko preusmerili naše zanimanje proti prilagajanju na zelo drugačno prihodnost, ne pa da se ves čas zgolj trudimo podaljšati našo sedanjost, kolikor se le da. Z drugimi besedami, ta premik bi pomenil razliko med delovanjem iz prostorov mehkih in radikalnih reform v prostor onkraj reform. Tovrstna reorientacija ima v sebi potencial odpiranja možnosti za povsem drugačne pristope h globalnemu učenju in tudi za povsem drugačne pogovore o tem, kaj naj bi globalno učenje poskušalo doseči. Zagon, ki prihaja iz skupnosti raziskovalcev, ki se ukvarjajo s podnebnimi spremembami, in njegovo spremljajoče politično mrtvilo utegneta ustvariti priložnosti za odpiranje tovrstnih novih debat.

6) Iniciative, ki so nastale na podlagi sodelovanja med zelo raznolikimi skupinami (za razliko o tistih, predstavljenih pod točko 5) vsebujejo večji potencial za doseganje kompleksnejših razumevanj in za predlaganje celovitejših poti naprej. Združenja, ki so se oblikovala okoli Leap Manifesta, so pritegnila k sodelovanju tako različne skupine, kot

so voditelji Prvih narodov[5], sindikalisti, ki so predstavljali delavce v naftni industriji, okoljske organizacije in aktivisti, različne nevladne organizacije in gibanja s področja prehranske varnosti ter boja proti revščini in socialni izključenosti, verske skupnosti ter aktiviste s področja stanovanjskih pravic, pravic beguncev in migrantov. Vsi ti akterji so skupaj oblikovali seznam političnih zahtev in usmeritev (manifest), ki zajema različne vidike problemov, povezanih s pričetkom dezinvestiranja v uporabo fosilnih goriv. Sam manifest upošteva strukturne neenakosti v kanadski družbi, išče načine, kako zmanjšati negativne posledice za tiste, ki jih utegne močno prizadeti zmanjšanje odvisnosti od fosilnih goriv (delavci v naftni industriji), predlaga radikalne politike, ki se ne opirajo na eksternalizacijo stroškov tretjim državam (njihov moto je: če nečesa ne želimo na svojem dvorišču, potem to ne spada na nikogaršnje dvorišče), upošteva realnosti globalne politične arene (mednarodne trgovinske sporazume) in konec koncev predlaga seznam izvedljivih in obsežnih javnih projektov, ki bi imeli pomemben učinek na zmanjšanje izpustov CO2. Čeprav si verjetno ne moremo realno predstavljati, da bi bila katera koli obstoječa vlada pripravljena izraziti svojo podporo zahtevam, ki so navedene v Leap Manifestu, nam lahko ta dokument, zlasti pa proces, ki je vodil v njegov nastanek, ponudita dragocen vpogled v to, kaj je možno doseči v sodelovalnih delovnih okoljih celo med skupinami z navidezno konfliktnimi interesi, kadar so ljudje sposobni (začasno) postaviti ob stran svoje posamične interese ter se namesto tega osredotočiti na izzive, ki jih prinaša skupna prihodnost. Poseben pečat tej zgodbi daje poudarek na prioritiziranju potreb staroselskih oziroma indigenih skupnosti ter drugih marginaliziranih skupin pri oblikovanju omenjenega manifesta. Učenje iz izkušenj tistih, ki živijo ob robu večinske družbe, ni nekaj, kar bi lahko pogosto opazili v sektorju globalnega učenja, je pa gotovo ena od tistih stvari, ki bi jih morali upoštevati, kadar razmišljamo o tem, kako razvijati nova partnerstva in inovativne učne prakse.

7) V času raziskave ni bilo moč najti nobenih projektov, za katere bi lahko rekli, da pripadajo zgolj prostoru onkraj reform, čeprav je za nekatere med njimi moč reči, da se nahajajo v presečišču med prostoroma radikalnih reform in onkraj reform. Na določen način je to pravzaprav logično, saj se novi sistemi ter novi načini bivanja in védenja ne morejo povsem razviti, dokler so stari sistemi še vedno na mestu. Dokler bomo živeli v okviru logike iste specifične oblike racionalnosti, v katero smo bili prekomerno socializirani, ne bomo sposobni delovati v prostorih nevédenja in nespoznavnosti, vsaj ne na načine, ki bi imeli kakršen koli smisel z vidika prevladujočih paradigem. Vse, kar je možno predlagati (za zdaj), so geste v smeri eksperimentiranja s tem, česar (trenutno ali trajno) ne moremo vedeti. Takoj, ko naše »rešitve« postanejo trdno artikulirane, trčijo ob visoko verjetnost, da bodo ponovile iste vrste problematičnih, zgodovinsko posredovanih vzorcev bivanja in razmišljanja, katere se trudijo razgraditi ali nadomestiti (glej Andreotti in drugi 2015; 2018). Artikulacija delovanja in prakse iz prostora onkraj reform bi zahtevale povsem nov jezik in vprašanje je, ali je tovrsten jezik sploh že možno ustvariti, saj bi bil izziv prevelikemu številu vidikov tega, čemur po navadi pravimo »zdrava pamet«.

Naslednje poglavje črpa iz ugotovitev prvih treh delov in ponuja primere različnih oblik naracij (pripovedi) o globalnem učenju, ki jih lahko uporabimo za angažiranje različnih ciljnih skupin. Upoštevaje različna ozadja ter institucionalne in profesionalne kontekste, si vsaka od teh naracij prizadeva govoriti o globalnem učenju na načine, ki so splošno dostopni, ki pa vendar ne delajo (prevelikih) kompromisov pri zagovarjanju potreb po globokih strukturnih in sistemskih spremembah.

5 Prvi narodi (First Nations) so izraz, ki se v Kanadi uporablja za staroselske narode, ki so v Kanadi živeli že pred začetkom kolonializma. Danes med Prve narode (z izjemo Inuitov in Metisjev) štejemo 634 različnih ljudstev.

4. Zunanji prevodi – kako govoriti o globalnem učenju z različnimi ciljnimi skupinami

Ta del poročila vsebuje niz treh različnih naracij za tri različne ciljne skupine (vladne predstavnike oziroma politične odločevalce, partnerstva in organizacije, posameznike). Vsaka od njih podaja argumente za globalno učenje, ki so osnovani na treh vprašanjih, na katera naj bi odgovorilo to poročilo:

1) Kakšna je korist globalnega učenja za naše družbe?
2) Kakšen je učinek globalnega učenja na naše družbe?
3) Zakaj verjamemo, da lahko globalno učenje ponuja odgovor na globalne izzive?

Spodaj navedene naracije poskušajo predstaviti tako argumente za globalno učenje, kakor tudi zagovarjati potrebo po osredotočanju na kritične pristope h globalnemu učenju, ki premikajo debate znotraj polja globalnega učenja in pedagoške prakse stran od poenostavljenih (mehkih) razumevanj problemov in rešitev, ki jih problematizirajo raziskave iz različnih disciplin. Nobena od navedenih naracij ne uporablja prevladujočih (neoliberalnih) argumentov za globalno učenje, ki se osredotočajo na razvoj »globalnih veščin in kompetenc« in ki so usmerjene v tekmovanje na globaliziranem trgu dela. Namesto tega si prizadevajo te naracije predstaviti toliko kritična oziroma radikalna razumevanja globalnega učenja, kolikor je le možno znotraj konteksta pogovorov s temi različnimi ciljnimi skupinami. Ker se specifični nacionalni in lokalni konteksti med seboj razlikujejo, si je težko predstavljati, da bi bilo možno vsako od navedenih sporočil uporabiti brez določene mere priredb. Njihov nastanek je vodilo upanje, da lahko kljub temu ponudijo nekaj uporabnih vpogledov v to, kako lahko govorimo o globalnem učenju oziroma izvajamo zagovorništvo za globalno učenje na načine, ki ne podcenjujejo kompleksnosti na račun sprejemljivosti oziroma dostopnosti. Prva dva primera, ki sta namenjena političnim odločevalcem ter partnerstvom in institucijam, sta predstavljena v obliki enotne naracije. Zadnji primer, ki je namenjen posameznikom, pa je predstavljen v dveh verzijah, in sicer kot: a) verzija »mehkih reform«, ki je namenjena tistim, katerim je globalno učenje povsem neznano, in b) kot verzija »radikalnih/onkraj reform«, ki je namenjena tistim, ki že dalj časa delujejo na področju globalnega učenja in ki so že razvili (samo)kritično držo do njega.

4.1. Naracija za vladne predstavnike in druge politične odločevalce:

Današnji svet se sooča s številnimi zgodovinsko novimi izzivi, ki zahtevajo, da se tako sedanje kot bodoče generacije naučijo, kako se dinamično prilagoditi spreminjajočim se razmeram, kot jih narekujejo podnebne spremembe, degradacija okolja, povečani tokovi migracij, starajoče se prebivalstvo (zlasti v državah globalnega Severa), visoka stopnja volatilnosti svetovnih finančnih trgov ter hitre spremembe na področju tehnologije in proizvodnje tako dobrin kot storitev, ki jih s seboj prinaša vse višja stopnja avtomatizacije. Vsi ti in številni drugi neimenovani dejavniki zahtevajo od nas, da poiščemo nove, inovativne načine, kako preoblikovati in prestrukturirati naše družbene institucije na načine, ki nam bodo omogočili dobro in izpolnjujoče življenje tudi v obdobjih visoke negotovosti.

KAKŠNA JE KORIST GLOBALNEGA UČENJA ZA NAŠE DRUŽBE?

Izobraževanje za globalno državljanstvo ali globalno učenje lahko pomaga posameznikom, še zlasti mladim, bolje razumeti tako kompleksne realnosti sveta, v katerem živimo, kakor tudi zgodovinske trende, ki so nas pripeljali do današnje dobe. Če želimo ohraniti upanje, da lahko na številne današnje globalne

izzive vplivamo na načine, ki so smiselni in koherentni, potrebujemo mnogo višjo stopnjo splošnega zavedanja vzrokov in posledic ter njihove medsebojne povezanosti. V nasprotnem primeru ne bomo tisti, ki vplivamo na dogajanja po svetu, temveč zgolj tisti, na katere vse bolj vplivajo ta dogajanja. S spodbujanjem sistemskega in kritično-refleksivnega mišljenja lahko globalno učenje pomaga posameznikom razviti močno potrebno »širšo sliko«. S spoznavanjem kompleksnosti in z raziskovanjem pogosto nevidnih povezav med navidezno nepovezanimi pojavi (kot so na primer podnebne spremembe in povečani tokovi migracij) ter z dekonstrukcijo številnih normaliziranih, zgodovinsko podedovanih, a neuresničljivih pričakovanj, lahko globalno učenje pomaga družbam bolje upravljati z naraščajočimi napetostmi v družbenem tkivu, ki se pojavljajo kot posledica nepomirljivih in pogosto nerealističnih pričakovanj in zahtev posameznih družbenih skupin. Globalno učenje lahko ljudi usmeri stran od površinskih in preveč poenostavljenih razumevanj ter jim pomaga soočiti se z razlikami med in znotraj posameznih družb na konstruktiven način.

KAKŠEN JE UČINEK GLOBALNEGA UČENJA NA NAŠE DRUŽBE?

Globalno učenje lahko privzame številne različne oblike in v vsakem učnem okolju sta praksa in razumevanje globalnega učenja nekoliko drugačni. V tistih državah, kjer ima globalno učenje dolgo tradicijo vpetosti v izobraževalni sistem (včasih pod drugačnim imenom) in kjer so raziskovalne aktivnosti s področja izobraževanja tesno povezane s pedagoško prakso, je možno opazovati obsežne učinke globalnega učenja, ki so posledica številnih aktivnosti, projektov in sodelovanj, ki so posledica dela globalno (in lokalno) angažiranih učencev in njihovih učiteljev. Ker preprosto ne obstaja noben način, na katerega bi lahko izolirali globalno učenje od drugih načinov, na katere se ljudje učijo od sveta in o svetu, je neposredne učinke uvajanja globalnega učenja v šolske kurikule težko ovrednotiti. Težko je tudi oceniti, kako globalno učenje vpliva na porajajoče se spremembe v družbi, saj slednje oblikuje množica zunanjih in notranjih dejavnikov. Trenutne raziskave kažejo, da ima globalno učenje pomemben učinek na razumevanja in stališča udeleženih posameznikov glede različnih globalnih tem, kažejo pa tudi na izjemno širok spekter projektov, ki se navezujejo na različne globalne vsebine in ki izvirajo s strani aktivnih, globalno informiranih državljanov/posameznikov samih. Če upoštevamo zgolj osupljivo število nedavnih inovacij na področju okolju prijaznih tehnologij ter drugih načinov, kako zmanjšati naš okoljski odtis, je logično predlagati, da se nobena od njih ne bi pojavila, če posamezniki, ki so bili ključni za njihov razvoj, ne bi iskali načinov, kako odgovoriti na vsaj enega od vidikov okoljske krize, s katero se soočamo. Kje in kako so se poučili o tem ter kaj jih je motiviralo za delovanje, ostaja pogosto neraziskano, vendar z gotovostjo pa vemo, da je to bilo nekaj, kar jih jih je navdihnilo za angažiranje.

ZAKAJ VERJAMEMO, DA PONUJA GLOBALNO UČENJE ODGOVOR NA GLOBALNE IZZIVE?

Globalno učenje morda ni odgovor na vse globalne izzive; čeprav globalno učenje torej ni čarobna pilula za vse naše težave, pa je gotovo eno od uresničljivih možnosti, kako lahko naše družbe naslovijo te izzive na načine, ki so inovativni, prisebni, spoštljivi, kolektivni, ustvarjalni, dobro informirani in samorefleksivni. Da bi kot družba sploh imeli možnost spoprijeti se s temi izzivi na takšne načine preden dosežejo točko, na kateri bodo presegli našo sposobnost za njihovo obvladovanje, je nujno potrebno povečati tako globino izobraževalnih izkušenj, ki jih ponuja trenutno prevladujoča praksa globalnega učenja (zlasti v kontekstih formalnega izobraževanja), kakor tudi povečati število tistih, ki so vanje vključeni, pri čemer se je potrebno osredotočiti tudi na izobraževanje odraslih, s posebno prioriteto na učiteljih in izobraževalcih učiteljev. V smislu zagotavljanja potrebne globine to pomeni razvijanje pedagoških praks, ki ne angažirajo zgolj kognitivnih, temveč tudi afektivne, relacionalne in eksistencialne dimenzije učnega procesa in ki lahko opremijo posameznike s sposobnostmi za spoprijemanje s težavnimi, osebno motečimi in neprijetnimi spoznanji. To so veščine, ki so v teh negotovih časih zelo potrebne in ki v procesih (formalnega) izobraževanja ostajajo pogosto spregledane. Globalno učenje se ne ukvarja zgolj s pripravljanjem mladih na to, da bi postali aktivni državljani jutrišnjega dne, ukvarja se tudi z medsebojno soodvisnostjo, z vsemi nami, ki se moramo hitro poučiti o svetu, v katerem živimo, o naših odnosih do njega, o naših škodljivih in nevarnih vzorcih vedenja in delovanja in o tem, kako smo jih razvili. S pomočjo globalnega učenja se lahko naučimo, kako skupaj razviti drugačne načine uspešnega sobivanja v nepredvidljivi in nejasni prihodnosti.

4.2. Naracija za partnerstva in institucije: nevladne organizacije, podjetja, posamezni državni organi (vojska, policija)

Vstopamo v obdobje zgodovine, v katerem obstoječe rešitve skupnih problemov ne zagotavljajo več željenih rezultatov. Podnebne spremembe, odvisnost od fosilnih goriv, gospodarska nestabilnost, varčevalni ukrepi, rastoče družbene neenakosti, vzpon populizmov ter prisilne obsežne migracije zahtevajo od nas globok razmislek in narekujejo potrebo po novih načinih, na katere bomo nadaljevali naše skupno življenje na edinem planetu, ki to omogoča. Povečane napetosti, ki jih je že moč opazovati v naših družbah (povečana sovražnost med različnimi družbenimi skupinami, prekarnost, depresivnost ter naraščajoča anksioznost in negotovost glede prihodnosti – zlasti med mladimi) so značilni odzivi »prehodnih obdobij«, v katerih prihaja do erozije obstoječih družbenih sistemov, pri čemer pa novih sistemov še ni moč opredeliti oziroma si jih niti zamišljati.

KAKŠNA JE KORIST GLOBALNEGA UČENJA ZA NAŠE DRUŽBE?

Globalno učenje nam lahko pomaga bolje razumeti kompleksnosti našega medsebojno močno povezanega sveta, zato da lahko pričnemo razvijati bolje informirane in kompleksnejše odzive na nove izzive našega časa, kot so nepovratna degradacija okolja in podnebne spremembe, povečani tokovi migracij in gospodarske integracije, dvig globalnih neenakosti in revščine, nove grožnje prehranski in vodni varnosti, naraščajoča anksioznost, depresivnost in samopoškodovanje, ter povečane stopnje sovražnosti do manjšinskih skupin. Globalno učenje nam lahko pomaga razumeti zgodovinske tokove in trende, ki so nas privedli do trenutnega položaja, zato da lahko pričnemo raziskovati pristope in odzive, ki ne bodo ponavljali enakih zgodovinskih tendenc in ki lahko vodijo do odpornejših in robustnejših oblik pripravljenosti na prihodnost. Čeprav se globalno učenje tradicionalno izvaja predvsem v formalnem izobraževalnem sistemu ter z izobraževalnimi aktivnostmi različnih nevladnih in drugih mladinskih organizacij, naraščajoča nepredvidljivost sprememb v naših družbah narekuje potrebo po razvijanju partnerstev, ki se raztezajo daleč izven teh tradicionalnih kontekstov. Le s skupnim delovanjem, ki povezuje številne discipline in sektorje družbe, utegnemo imeti upanje, da se bomo ustrezno in morda pravočasno odzvali na te hitre spremembe.

KAKŠEN JE UČINEK GLOBALNEGA UČENJA NA NAŠE DRUŽBE?

Projekti, ki so povezani z globalnim učenjem in ki jih lahko najdemo po vsem svetu, ponujajo primere lokalno ustreznih odgovorov na globalne izzive, katerih neposredni učinek je viden predvsem v vzniku širokega spektra različnih trajnostnih in okoljevarstvenih pobud, razvoju »zelenih« tehnologij in praks, kakor tudi v razvoju novih, lokalno umeščenih krogotokov proizvodnje in menjave, ki imajo nizek ogljični odtis. Prakse, ki se napajajo iz izkušenj globalnega učenja, so vplivale tudi na razvoj novih projektov družbene in kulturne integracije, ki so hkrati učinkoviti ter izkazujejo ustrezno stopnjo senzibilnost za potrebe in realnosti raznolikih družbenih skupin. Najboljši od teh projektov celo uspejo povezati tako družbeno-ekonomske kot okoljske in kulturne vidike skupnih izzivov. Širok »globalni pogled« analize, ki jo prinaša globalno učenje, prispeva z razvoju iniciativ in pristopov, političnih okvirov ter (tehnoloških in organizacijskih) praks, ki ponujejo primere tega, kako je možno hkrati na robusten način nasloviti več vidikov globalnih izzivov, ki so pred nami.

ZAKAJ VERJAMEMO, DA PONUJA GLOBALNO UČENJE ODGOVOR NA GLOBALNE IZZIVE?

Ne glede na to, kako dobro obveščeni smo in kako široko je naše razmišljanje, v resnici ne obstajajo popolni odgovori in popolne rešitve za nobenega od globalnih izzivov, saj so preprosto preveč kompleksni in medsebojno prepleteni, da bi se jih lahko lotili zgolj s političnim angažiranjem, razvojem ustreznih tehnologij ali boljšim izobraževanjem. Kompleksnost teh izzivov zahteva razvoj večplastnih pristopov, ki prežemajo vse nivoje družbe, če želimo zmajšati stopnjo tveganja, da nam bodo predlagane rešitve enega od problemov povzročile večje težave pri reševanju drugega. Med običajnimi primeri, kako se to odraža v vsakodnevnem življenju, lahko, recimo, najdemo pristope, ki povečajo zaposljivost prebivalstva za ceno okoljske vzdržnosti ali povečanje varnosti določenih družbenih skupin na račun izključenosti ali večje ranljivosti drugih. Številni paradoksi in zagonetkeniso povsem rešljivi, toda lahko se naučimo ukrepati proti njihovim najbolj neželenim in neproduktivnim učinkom. Da pa bi bilo to možno, potrebujemo usklajeno in dobro informirano sodelovanje številnih segmentov družbe. Globalno učenje lahko ponudi ustrezen konceptualni okvir za razvoj tovrstnih oblik sodelovanja.

4.3. Naracija za angažiranje posameznikov: mladih, strokovnjakov, starostnikov, migrantov, manjšin, aktivistov:

a) Uvodna predstavitev novincem na področju globalnega učenja (prostor mehkih reform)

Naše družbe postajajo vse bolj atomizirane in individualizirane, prav tako pa je tehnologija v temelju spremenila naš način komuniciranja in naše medsebojne odnose v smeri zaprtih komor istomislečih. Zaradi tega postajajo priložnosti, kjer se ljudje lahko na trezen, utemeljen, senzibilen in družbeno odgovoren način pogovarjajo o lokalnih in globalnih izzivih, vedno redkejše. Globalno učenje lahko pomaga ljudem najti poti skozi labirint kompleksnosti globalnih izzivov brez občutka brezizhodnosti, lahko jim pomaga razviti kritično mišljenje, ki povezuje globalna dogajanja z njihovimi lokalnimi konteksti, lahko jim omogoči izkusiti občutek medsebojne povezanosti in razviti načine skupnega delovanja, ki odpirajo drugačne možnosti za sobivanje v prihodnosti.

Poseben pečat tej zgodbi daje poudarek na prioritiziranju potreb staroselskih oziroma indigenih skupnosti ter drugih marginaliziranih skupin pri oblikovanju omenjenega manifesta.

b) Bolj kompleksna predstavitev za tiste, ki že postavljajo težka vprašanja (prostor med radikalnimi reformami in onkraj reform)

Živimo v svetu, kjer zlomljeni odnosi med ljudmi in planetom pričenjajo resno vplivati na naše možnosti za dolgoročno preživetje. Dvajseto stoletje je bilo unikatno obdobje v človeški zgodovini, v katerem so se naše sposobnosti, da spreminjamo in vplivamo na naše okolje, povečale daleč preko meja tega, kar smo nekoč verjeli, da je možno. Čeprav so tehnološki napredek ter hitra industrializacija in avtomatizacija prinesle znatne materialne in druge koristi nekaterim članom globalne skupnosti zlasti v državah globalnega Severa, pa so stroške tega »razvoja« nosile predvsem narava in številne skupnosti v državah globalnega Juga. Medtem ko je Sever užival obdobje relativne gospodarske in družbene stabilnosti, so bili drugi deli sveta določeni za oskrbo z naravnimi viri, poceni delovno silo in različna davčna in okoljska »zatočišča«, ki so omogočila blaginjo in stabilnost srednjega razreda v državah Severa. Čeprav je bila dominantna kulturna produkcija v navezi s specifičnimi političnimi in gospodarskimi cilji izjemno uspešna pri globalnem razširjanju fantazme življenjskega sloga srednjega razreda – kar je vodilo v razmah ambicij in želja po zahodnem stilu življenja po vsem svetu –, lažnost obljub te fantazije sedaj postaja vidna. Soočeni z mejami nosilnosti našega planeta se sedaj nahajamo na točki, kjer si je treba priznati, da svet ne more več prenesti tako visokega nivoja potrošnje in ustvarjanja odpadkov, ki so rezultat našega trenutnega načina življenja, kot je do sedaj. Priznati si je treba tudi, da nivo materialne blaginje, ki ga uživa privilegirana globalna manjšina, nikoli ni bil možen, ne da bi nekdo drug plačal njegovo ceno. Ne zgolj, da jemljemo (tisti, ki si to lahko privoščimo) od tistih drugih, za katere mislimo, da so »daleč stran«, naše vedenje tudi resno ogroža prihodnost naših otrok, vnukov in vseh, ki bodo prišli, ko nas ne bo več. Na neki točki se bo to moralo končati, ne glede na vse naše upe in prazne želje. Zdi se, da je naša skupna naloga v tem stoletju (hitro) upočasniti vlak, ki je pripravljen »požgati ves svet za korist izbrane manjšine« in ki nas je pripeljal do sem, ga ustaviti in potem preusmeriti s čim manjšim številom žrtev in ranjenih.

KAKŠNA JE KORIST GLOBALNEGA UČENJA ZA NAŠE DRUŽBE?

a) Za novince na področju globalnega učenja (prostor mehkih reform)

Globalno učenje lahko pomaga družbam razviti bolje informirane in bolj robustne odzive na številne (okoljske, družbene, gospodarske in druge) izzive, ki jih prinaša nepredvidljiva prihodnost. S predstavljanjem glasov različnih, zlasti pa marginaliziranih družbenih skupin, lahko globalno učenje pomaga zmanjšati nesporazume in predsodke, ki pogosto onemogočajo razvoj produktivnega sodelovanja. Globalno učenje lahko tudi pozitivno vpliva na razvoj družbene odpornosti in kohezije s tem, da ponuja orodja za razvoj kompleksnih (sistemskih) analiz, s spodbujanje aktivnega angažiranja na področju skupnih (družbenih, okoljskih) izzivov ter z razvijanjem pedagoških praks, ki raziskujejo, katere so naše dolgoročne potrebe pri zagotavljanju skupne blaginje.

b) Za tiste, ki že postavljajo težka vprašanja (prostor med radikalnimi reformami in onkraj reform)

Globalno učenje ponuja eno od možnih in medsebojno povezanih poti do učenja o zgodovinskih trendih in smernicah v naših družbah, ki so nas pripeljale do trenutnega

položaja in ki bodo še vedno vplivale na nas tudi v daljnji prihodnosti. Kritično globalno učenje nam lahko pomaga razumeti, kako je razporeditev privilegijev in moči pomagala ustvariti edino možno zgodbo o družbenem napredku (v obliki metropolitanskega individualističnega potrošništva), ki omejuje naše sposobnosti za sobivanje na tem dragocenem in končnem planetu. Globalno učenje nam lahko tudi pomaga spoznati, kako mediji, izobraževalni sistemi in celo naše vsakdanje interakcije ponavljajo in utrjujejo to zgodbo na škodo tako nas samih kakor tudi vseh drugih okoli nas, bodisi ljudi bodisi ostalih bitij. Konstitutivni konflikti ter (bolj ali manj) prikrite oblike nasilja in nepravičnosti, ki so omogočile vznik t. i. modernih družb, postajajo vse bolj vidni, ko se pričenjajo krhati privilegiji in dostop do stvari in storitev, za katere mislimo, da smo do njih upravičeni kot do sestavnega dela našega »normalnega življenja« (stabilna zaposlitev, socialno in zdravstveno varstvo, zaščita pred »tujo« konkurenco itd.). Globalno učenje nam lahko pomaga odkrivati, kakšna je vloga eksternalizacije stroškov za vzdrževanje različnih nivojev privilegijev pri razgradnji družbenega tkiva in kako bi utegnili ponovno stkati naše družbe skupaj na načine, ki niso odvisni od nadaljevanja škodljivih, nasilnih in nepravičnih odnosov, ki so resnična grožnja našemu skupnemu obstoju.

KAKŠEN JE UČINEK GLOBALNEGA UČENJA NA NAŠE DRUŽBE?

a) Za novince na področju globalnega učenja (prostor mehkih reform)

Globalno učenje oziroma izobraževanje za globalno državljanstvo je tradicionalno povezano z aktivnostmi, ki se navezujejo na sodobne globalne izzive in perspektive v formalnem izobraževalnem sistemu. Pogosto se ga povezuje tudi z delom nevladnih in mladinskih organizacij. Globalno učenje vsebuje množico različnih tem in pristopov, kot so okoljsko izobraževanje, medkulturno izobraževanje, izobraževanje za mir, izobraževanje za (trajnostni) razvoj, kritična (medijska) pismenost in številni drugi. Izsledki raziskav kažejo, da tovrstne aktivnosti povečajo splošno ozaveščenost udeležencev o globalnih izzivih, pomagajo razviti globlja in bolj kompleksna razumevanja ter jih motivirajo za delovanje v obliki različnih pobud, ki so usmerjene v izboljšanje lokalnih ter globalnih razmer.

b) Za tiste, ki že postavljajo težka vprašanja (prostor med radikalnimi reformami in onkraj reform)

Čeprav okolje formalnih izobraževalnih sistemov omogoča priložnost za izvajanje aktivnosti globalnega učenja v širšem obsegu, formalna okolja praviloma ponujajo manj priložnosti za razvoj tistih oblik globalnega učenja, ki postavljajo težja, bolj kritična in potencialno neprijetna vprašanja. Čeprav prevladujoči pristopi h globalnemu učenju prispevajo k dvigu splošnega zavedanja o globalnih izzivih, jim pogosto manjka bolj podrobna in kritična (zgodovinska in politična) analiza. Ti pristopi se praviloma tudi ne spopadajo s težavnim terenom raziskovanja ponotranjenih (osebnih in kolektivnih) preprek spremembam, s katerimi se je zelo težko soočiti. Da bi se lahko bolj posvetili globljim plastem naše globalne povezanosti in soodgovornosti, se nekateri izvajalci in organizacije, ki se ukvarjajo z globalnim učenjem, posvečajo predvsem delu z odraslimi (včasih v okviru visokošolskega izobraževanja) ali delu v kontekstu neformalnega izobraževanja, kjer je manj sistemskih preprek in ovir, ki onemogočajo globlje učne izkušnje. Osredotočanje na globoko in težavno učenje ne vključuje zgolj kognitivnega dela, temveč tudi afektivne, relacionalne in eksistencialne nivoje našega bitja, pri čemer nam globalno učenje lahko pomaga razviti potrebno vzdržljivost, odpornost in prisebnost, ki jih potrebujemo za soočanje tako s kolektivnimi napakami naše bližnje in daljnje preteklosti, kakor tudi z naraščajočo nepredvidljivostjo neznane prihodnosti.

ZAKAJ VERJAMEMO, DA PONUJA GLOBALNO UČENJE ODGOVOR NA GLOBALNE IZZIVE?

a) Za novince na področju globalnega učenja (prostor mehkih reform)

Nekateri od največjih izzivov pri spopadanju s katerim koli od obsežnih globalnih problemov so povezani z njihovo kompleksnostjo in medsebojno odvisnostjo. Najsi poskušamo odkriti nove pristope spopadanja z učinki podnebnih sprememb, povečanih tokov migracij, gospodarske nestabilnosti, odpravljanja družbene nepravičnosti, sprememb nepravičnih pravil mednarodne trgovine ali soočanja s katerim koli drugim globalnim izzivom, nam lahko globalno učenje pomaga razviti bolje informirane strategije in načine delovanja, ki upoštevajo to kompleksnost in medsebojno povezanost in ki so lahko hkrati bolj učinkovite ter manj (nehote) škodljive. Če naredimo še korak naprej, nam lahko globalno učenje pomaga prepoznati inherentne in nerešljive paradokse, ki tičijo v jedru naših trenutnih modelov družbenega organiziranja (kot je ideja neskončne gospodarske rasti na fizično omejenem planetu) in ki nas lahko motivirajo za raziskovanje in eksperimentiranje z radikalno drugačnimi razumevanji in inovativnimi pristopi, ki lahko gredo celo preko tega, kar ponavadi štejemo za možno (čeprav konec koncev nevzdržno) znotraj obstoječih kontekstov.

b) Za tiste, ki že postavljajo težka vprašanja (prostor med radikalnimi reformami in onkraj reform)

Praksa globalnega učenja, ki se uspe premakniti onkraj deskriptivno-preskriptivnih (problem–rešitev) pedagoških okvirov, ki danes predstavljajo večino izobraževalnega dela, nam lahko pomaga ne le povečati ali izboljšati naše znanje o svetu in njegovih kompleksnostih, temveč nam lahko pomaga tudi od-učiti se številnih problematičnih in pogosto spregledanih normaliziranih domnev, stališč, odnosov in afektivnih investicij (čustvenih naložb), ki so značilne za našo družbeno konstrukcijo sveta. Kritična in samorefleksivna praksa globalnega učenja nam lahko pomaga videti onkraj univerzalističnih idej o znanju (vera v eno samo resnico), onkraj normaliziranih domnev in onkraj okvirov tega, kar trenutno štejemo za zaželjeno, dragocено in možno. Lahko nam pomaga zamišljati si in ustvarjati drugačne svetove, ne (zgolj) z izboljšanjem našega znanja in razumevanja, temveč predvsem s preusmerjanjem naših želja, z razblinjanjem naših projekcij in utvar ter s tem, da nam pomaga ponovno zaznati povezave med nami in svetom okoli nas, ki jih je oslabil metropolitanski potrošniški individualizem. Nič od omenjenega ni zagotovilo, da bo globalnemu učenju ali z njim povezanimi dejavnostim uspelo odvrniti katero od prihajajočih velikih kriz (kot sta podnebni in okoljski kolaps), saj je »uspeh« pri takšnih stvareh odvisen od prevelikega števila drugih dejavnikov, toda globalno učenje nam lahko pomaga najti skupne poti skozi to težavno obdobje, poti, ki nas bodo morda popeljale k obzorjem, ki jih ne bo omejevalo ponavljanje istih napak, k čemur smo sicer tako nagnjeni.

Kritični dodatek: globalno učenje v kontekstih bojev visoke in nizke intenzivnosti

Pomembno je razumeti, zakaj so nekatera razumevanja globalnega učenja bolj domača in privlačna kot druga, sploh v širšem evropskem kontekstu. V ta namen je smiselno povleči ločnico med gibanji in iniciativami, ki izvirajo iz konteksta bojev »visoke intenzivnosti«, in tistimi, ki izvirajo iz bojev »nizke intenzivnosti«. Termin »boji nizke intenzivnosti« se nanaša na gibanja in pobude, ki jih vodijo ljudje, katerih osebni obstoj praviloma ni neposredno ogrožen zaradi obstoječih strukturnih neenakosti in inherentnega družbenega nasilja. Nasprotno se termin »boji visoke intenzivnosti« nanaša na gibanja in iniciative, ki jih vodijo tisti, ki osebno dnevno izkušajo strukturno nasilje in nepravičnost.. Radikalnost predlaganih ukrepov je praviloma neposredno povezana z zaznano nujnostjo sistemskih sprememb in prestrukturiranja, ki je prav tako odvisno od tega, kje se ljudje nahajajo v hierarhični strukturi globalnega izkoriščanja. Povedano drugače, višji je nivo privilegijev (v globalnem smislu) in višji je nivo domnevne upravičenosti do tega, da mora obstoječi sistem zagotavljati naše (udobno) preživetje, nižja bosta potreba in nagon po globokih strukturnih spremembah. Tovrstna stališča je sicer možno spremeniti, če uspemo razumeti (in občutiti), kako so naši številni privilegiji hkrati tudi vir naše največje izgube. Vendar obstaja le izjemno majhna peščica pristopov h globalnemu učenju, ki dejansko potiskajo posameznike k utelešanju tovrstnih dognanj. Še zlasti težko jih je najti v kontekstih formalnega izobraževanja. Navsezadnje tovrstna spoznanja škodujejo gospodarstvu.

Obstaja še ena pomembna razlika, ki jo je treba upoštevati pri aktivnostih in projektih, ki se navezujejo na globalno učenje in ki izhajajo iz bojev visoke in nizke intenzivnosti. V primerih bojev nizke intenzivnosti se tako kratkoročni kot dolgoročni cilji in celo ciljne skupine pogosto menjujejo v odvisnosti od trenutno popularnih tem ali aktualnih političnih agend. To je morda posebej vidno v širšem kontekstu Evropske unije, kjer se tako šole kot nevladne organizacije pogosto znajdejo v položaju, kjer so prisiljene osredotočiti se na kar koli že utegne biti tema trenutnega »evropskega leta«, če želijo, da bodo njihove aktivnosti globalnega učenja še zmeraj financirane s strani kompetitivnih javnih razpisov. Tisti, ki so šele nedavno vstopili v ta sektor, so morda doživeli krajši predah v letih 2016 in 2017, ko EU ni postavila nobene specifične letne agende, toda leto 2018 je bilo imenovano za evropsko leto kulturne dediščine, medtem ko primeri iz prejšnji let vključujejo evropsko leto razvoja (2015), državljanov (2013–2014), aktivnega staranja (2012), prostovoljstva (2011), boja proti revščini in socialni izključenosti (2010), ustvarjalnosti in inovativnosti (2009), medkulturnega dialoga (2008) in tako naprej. Skupne politike ter izobraževalne agende, ki jih določajo višje institucionalne avtoritite, lahko sicer vodijo do določenih pozitivnih kratkoročnih učinkov, kot sta na primer pomnoževalni in združevalni učinek. In čeprav prvi ne vodi nujno v poglabljanje javnih razprav, kot je bilo to posebej vidno v letu razvoja (2015), pa je bilo na primer v letu 2008 moč zaznati pozitivne sinergije združevanja različnih akterjev v boju za zmanjševanja rasizma in predsodkov. A ta krhka zavezništva so pogosto kratkega diha in njihove vprašljive koristi pogosto nadživi vsesplošna površnost javnega interesa in pripravljenosti za angažiranje, ki zbledi kmalu potem, ko naslednja krovna tema zamenja prejšnjo. To ne pomeni, da znotraj širšega konteksta EU ne obstajajo organizacije ali posamezniki, ki niso predani poglabljanju svoje prakse na specifičnih področjih in temah, ki so povezane z globalnim učenjem. Seveda je veliko takšnih. Toda pomembno je omeniti, da je, odvisno od strukturne odvisnosti od pogojno razpoložljivih (javnih) sredstev, pogosto težje zagotavljati potrebno globino, kompleksnost in kontinuiranost delovanja v kontekstih, kjer se tako vsebine kot ljudje menjujejo pogosteje, kot se to dogaja v kontekstih, kjer se ne.

Razlika med boji z nizko in visoko stopnjo intenzivnosti je tudi v tem, da je delo tistih, ki delujejo v pogojih visoke intenzivnosti, pogosto znatno obremenjeno z vsesplošnim pomajkanjem (tudi osnovnih) razpoložljivih virov – sploh če jih primerjamo z delom v kontekstih nizke intenzivnosti. V kontekstih visoke intenzivnosti ljudje ne

izbirajo svojih bojev (ali tem) niti sledenje uradno predpisanim agendam ne bi nujno (oziroma kakor koli) koristilo. Namesto tega preprosto živijo s svojimi boji pogosto dolga, včasih vse življenje trajajoča obdobja, in to pogosto na načine, ki bi se z vidika bojev nizke intenzivnosti zdeli povsem nemogoči ali pa vsaj preveč osebno in institucionalno zahtevni. Delo iniciativ, kot so Univerza Matere Zemlje (Unitierra), ki je tesno povezana z zapatističnim gibanjem upora staroselskega oziroma indigenega ruralnega prebivalstva proti državnemu nasilju v južni Mehiki, ali Vie Campesina, ki združuje boje malih kmetovalcev iz 81 držav sveta proti korporativnemu izkoriščanju, prisvajanju zemljišč in razlaščevanju, lahko štejemo med primere gibanj, ki so nastali v kontekstu bojev visoke intenzivnosti. Obe gibanji sta nastali kot oblika neposrednega odgovora na državno in korporativno nasilje, ki ga doživljajo številne skupnosti v ruralnih območjih (pretežno) globalnega Juga, nasilja, ki vztraja še danes. Obe gibanji ostajata že več kot 25 let neomajni v svojem uporu proti negativnim posledicam neoliberalnega kapitalizma, prostotržnih sporazumov ter nasilja proti ženskam in staroselskemu prebivalstvu. Prakse in razumevanja globalnega učenja, kot izvirajo iz življenjskih izkušenj teh skupnosti, so verjetno nekaj, kar bi se v kontekstu dela bojev nizke intenzivnosti, kjer se nahaja večina evropskih nevladnih organizacij in združenj, zdelo povsem nepredstavljivo.

Viri

Ahmed, S. (2012). On being included: Racism and diversity in institutional life. Durham: Duke University Press.

Andreotti, V. (2006): Soft versus critical global citizenship education. V: *Policy and Practice: A Development Education Review,* 3, 40–51. Dostopno na: https://www.developmenteducationreview.com/sites/default/files/article-pdfs/andreotti%20focus%204.pdf (Datum dostopa 12. 12. 2018).

Andreotti, V. (2011). The political economy of global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3–4), 307–310.

Andreotti, V., Stein, S., Ahenakew, C., & Hunt, D. (2015). Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 4(1), 21–40. Dostopno na: http://representing-education.gertrudecotter.info/wp-content/uploads/2016/08/andreotti-stein-ahenakew-hunt-decolonization.pdf (Datum dostopa 12. 12. 2018).

Andreotti, V., Stein, S., Sutherland, A., Pashby, K., Suša, R., & Amsler, S. (2018). Mobilising different conversations about global justice in education: toward alternative futures in uncertain times. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 26, 9–41. Dostopno na: https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-26/mobilising-different-conversations-about-global-justice-education-toward-alternative (Datum dostopa 12. 12. 2018).

Bauman, Z. (2012). Times of interregnum. Ethics & Global Politics, 5(1), 49–56.

Bendell, J. (2018). Deep Adaptation: A Map for Navigating Climate Tragedy. IFLAS Occasional Paper 2. Dostopno na: http://www.lifeworth.com/deepadaptation.pdf (Datum dostopa 12. 12. 2018).

Buonfino, A. (2004). Between unity and plurality: the politicization and securitization of the discourse of immigration in Europe. *New Political Science*, 26(1), 23–49.

Europe-wide Global Education Congress (2002). European Strategy Framework For Improving and Increasing Global Education in Europe to the Year 2015. The "Maastricht Global Education Declaration". Dostopno na: https://rm.coe.int/168070e540 (Datum dostopa 12. 12. 2018).

Forghani-Arani, N., Hartmeyer, H., O'Loughlin, E., & Wegimont, L. (Eds.). (2013). *Global Education in Europe: Policy, practice and theoretical challenges.* Muenster: Waxmann Verlag.

Fricke, H. J., Gathercole, C., & Skinner, A. (2015). Monitoring education for global citizenship: A contribution to debate. Brussels: DEEEP. Dostopno na: https://globolog.net/files/downloads/downloads-globales-lernen/deeep4_qualityimpact_report_2014_web1.pdf . (Datum dostopa 12. 12. 2018).

GENE (2017). The State of Global Education in Europe 2017. Dostopno na: https://gene.eu/wp-content/uploads/State-of-Global-Education-2017-low-res.pdf (Datum dostopa 12. 12. 2018).

Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*. London: Lawrence and Wishart.

Hartmeyer, H., & Wegimont, L. (Eds.). (2016). *Global Education in Europe Revisited: Strategies and Structures. Policy, Practice and Challenges*. Muenster: Waxmann Verlag.

Hicks, D. (2003). Thirty years of global education: A reminder of key principles and precedents. *Educational review*, 55(3), 265–275.

Ibrahim, M. (2005). The Securitization of Migration: A Racial Discourse. *International migration*, 43(5), 163–187.

IPCC (2018) *Global warming of 1.5°C. An IPCC Special Report on the impacts of global warming of 1.5°C above pre-industrial levels and related global greenhouse gas emission pathways, in the context of strengthening the global response to the threat of climate change, sustainable development, and efforts to eradicate poverty. Summary for policymakers*. Geneva: IPCC. Dostopno na: https://report.ipcc.ch/sr15/pdf/sr15_spm_final.pdf (Datum dostopa 12. 12. 2018).

Jefferess, D. (2008). Global citizenship and the cultural politics of benevolence. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 2(1), 27–36.

Mannion, G., Biesta, G., Priestley, M., & Ross, H. (2011). The global dimension in education and education for global citizenship: Genealogy and critique. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 443–456.

Mansilla, V. B., & Jackson, A. (2011). Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world. Council of Chief State School Officers' EdSteps Initiative & Asia Society Partnership for Global Learning. Dostopno na: https://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf (Datum dostopa 12. 12. 2018)

Naberhaus, M. & Sheppard, A. (2015). *Re.Imagining Activism: A practical guide for the Great Transition.* Brussels: Smart CSOs Lab / Michael Naberhaus. Dostopno na: http://www.smart-csos.org/tools-publications/toolkit-for-civil-society-activists (Datum dostopa 12. 12. 2018).

OECD (2018) *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. Dostopno na: http://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf (Datum dostopa 12. 12. 2018).

Pashby, K. (2011). Cultivating global citizens: Planting new seeds or pruning the perennials? Looking for the citizen-subject in global citizenship education theory. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3–4), 427–442.

Peters, M. A., Britton, A., & Blee, H. (Eds.). (2008). *Global citizenship education*. Rotterdam: Sense Publishers.

Shirazi, R. (2017). When schooling becomes a tactic of security: Educating to counter "extremism". *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 11(1), 2–5.

Stein, S., Hunt, D., Suša, R., & Andreotti, V. (2017). The educational challenge of unravelling the fantasies of ontological security. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 11(2), 69–79.

Wackernagel, M., & Rees, W. E. (1997). Perceptual and structural barriers to investing in natural capital: Economics from an ecological footprint perspective. *Ecological economics*, 20(1), 3–24.

The World Bank (2011) *Learning for All. Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*. World Bank Group Education Strategy 2020. New York: World Bank Group. Dostopno na: https://openknowledge.worldbank.org/bitstream//10986/27790/649590WP0REPLA00WB0EdStrategy0final.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Datum dostopa 12. 12. 2018).

UNESCO (2014) *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century.* Paris: UNESCO. Dostopno na: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729 (Datum dostopa 12. 12. 2018).

UNESCO (n. d.) *What is global citizenship education?* Dostopno na: https://en.unesco.org/themes/gced/definition (Datum dostopa 12. 12. 2018).

Žižek, S. (2008). Tolerance as an ideological category. *Critical Inquiry*, 34(4), 660–682.

BRIDGE 47

Bridge 47– Gradimo globalno državljanstvo

Vodilni partner projekta Bridge 47 je Fingo ry
(Elimäenkatu 25–27, 00510 Helsinki, Finska).

contact@bridge47.org
www.bridge47.org

MEDNARODNO RAZVOJNO
SODELOVANJE SLOVENIJE
SLOVENIA'S DEVELOPMENT
COOPERATION

Gradivo je omogočil Projekt Bridge 47, ki ga sooblikuje in izvaja 15 evropskih in globalnih organizacij civilne družbe, med njimi je tudi platforma SLOGA. Namen projekta je mobilizacija civilne družbe, da s pomočjo globalnega učenja prispeva k pravičnosti in izkoreninjenju revščine po svetu. Projekt Bridge 47 sofinancirata Evropska unija in Ministrstvo za zunanje zadeve Republike Slovenije. Izražena stališča ne predstavljajo stališč EU ali Ministrstva za zunanje zadeve Republike Slovenije.