

Helena Pedersen

Crearea de politici educaționale pentru schimbare socială O intervenție postumanistă

Traducere de Daniel Clinci

Una dintre finalitățile fundamentale ale sistemului educațional occidental – reproducerea economică, socială și culturală a societății – cere ca educația să dezvolte strategii de a face față transformărilor și schimbării care provin din afara instituției educației. La nivelul creării de politici educaționale, aceste eforturi sunt vizibile în anumite componente orientate spre viitor, incluse în justificări, planuri și declarații referitoare la scopul educației. Un exemplu de document în care aceste componente sunt puternic articulate este așa-numitul *Raport Delors* de la mijlocul anilor 1990 (Delors *et al.*, 1996). Un document mai recent, proiectul unui raport asupra programului „Education and Training 2010” al Consiliului Uniunii Europene (2008) începe cu declarația „Educația și pregătirea sunt cruciale pentru schimbarea economică și socială” (p. 2). În politica post-Delors, obiectivul instrumental al educației, acela de a aduce în prim plan o anumită societate viitoare, este omniprezent, dar din ce în ce mai mult încurcat într-o rețea haotică de relații apărută din încorporarea socioeconomicului și a educației în modernitatea târzie.

Articolul de față are în vedere tensiunile dintre educația pentru schimbare socială, formulată în documentele internaționale de politică educațională, și educația pentru reproducerea economică, socială și culturală în lumina teoriilor postumaniste. Vom explora modul în care dimensiunea orientată spre viitor, instrumentală, a creării politicilor educaționale, aparent în serviciul „binelui comun”, generează închideri particulare în locul deschiderilor pentru viziuni ale schimbării sociale. Mai precis, vom observa cum aceste închideri facilitează formarea anumitor poziții ale subiectului și dislocă altele prin restrângerea spațiului conceptual și reglementarea condițiilor de formare a subiectului sau, în cuvintele lui Biesta (2006), „come into the world” (p. ix). Vom realiza

ceea ce ne propunem aducând în dialog teoria educațională și studiile animalelor asupra politicii educaționale „postumaniste“, un dialog ale cărui direcții filosofice au fost schițate anterior (Pedersen 2010b). Acesta nu este un refuz al instrumentalității educației ca atare, ci mai degrabă o tentativă de a crea fisuri, de a introduce un „zgomot“ postumanist în interiorul anumitor caracteristici sociopolitice ale aparatului educațional apărute în modernitate.

Am punctat în altă parte importanța deschiderii teoriei educației la dezbateri despre postumanism, în particular cel din direcția studiilor animalelor, pentru a închide „hiatusul“ dintre cele două (observabil, spre exemplu, în fetișizarea educațională a „devenirii ca om“, precum și a altor forme înrudite de performativitate a speciilor¹). Am sugerat că postumanismul, abordând întrebări fundamentale în legătură cu problematicul proiect al definirii unei „naturi umane“ esențiale (Wolfe, 2008), conectează teoria educației cu studiile animalelor prin spații ale imperfecțiunii ontologice/epistemologice, prin intersubiectivități „radicale“, prin modalități deschise de „a veni pe lume“ (cf. Biesta, 1998a, b, 1999, 2006; Braun, 2004) și prin descentralizarea subiectului uman al gândirii umaniste iluministe (Pedersen, 2010b). Prezentul articol, aflat la confluența dintre teoria educațională critică și studiile animalelor, se întreabă ce anume poate însemna această abordare teoretică/filosofică la nivelul politicilor educaționale. Plecând de la cinci idei comune privind relația dintre educație și schimbare socială care apar frecvent în retorica construcției de politici educaționale din zilele noastre – „societatea cunoașterii“, „societatea democratică“, „societatea multiculturală“, „societatea globalizată“ și „societatea durabilă“ – articolul identifică un număr de provocări aduse de postumanism teoriilor convenționale despre producția, medierea și dezvoltarea cunoașterii instituționalizate considerate un catalizator al progresului social.

Abordarea analitică

Materialul meu empiric constă în documente de politică educațională publicate online și accesate pe site-urile a cinci actori majori ai construcției de politici educaționale pe plan internațional: UNESCO, Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE), Banca Mondială, Comisia Europeană și Consiliul Nordic de Miniștri. Am citit prezentări ale strategiilor educaționale pe site-urile lor și am descărcat materiale care identifică, raportează și contextualizează aceste strategii în

¹ Prin „performativitate a speciilor“ înțeleg practicile discursive și procesele care produc și reproduc alteritatea non-umană în contexte particulare ale interacțiunii uman-animal. Termenul este dezvoltat din aplicarea în Birke et al (2004) a noțiunii de performativitate a genurilor aparținând lui Judith Butler la relațiile uman-animal. (pentru o discuție în detaliu a performativității speciilor, vezi Pedersen, 2010a).

detaliu (un total de nouă documente²).

Sistemul de educație formală este inclus în și, în același timp, co-creator al formelor de performativitate a speciilor, bază a criticii postumaniste (Pedersen, 2010a). Această situație naște condiții și delimitări pentru diferite sensuri ale schimbării sociale; „societățile” pe care educația, ca instrument, încearcă să le obțină la nivel local, național și transnațional. Pe urmele pedagogiei critice și a analizei critice a discursului, am analizat documentele de politică educațională pentru a clarifica în ce mod descriu actorii de mai sus scopurile educației din punctul de vedere al conceperii societăților viitoare. Apoi, am explorat modul în care teoria postumanistă poate fi utilizată drept instrument analitic critic pentru a redesena diferitele funcții atribuite educației într-un context societal mai larg și pentru a evalua prejudecățile referitoare la relația dintre dezvoltarea socială și educațională.

În lectura acestor documente, am căutat cuvinte cheie recurente și concepte care pot fi interpretate drept descriptori ai schimbărilor sociale la care educația trebuie să contribuie. Am discriminat forțele și modele sociale descrise drept agenți ai schimbării (pe care educația trebuie să îi ia în seamă) și obiectivele sociale dezirabile. În această lucrare, suntem interesați mai mult de ultimele (deși, uneori, se întrepătrund cu primele). Așadar, prezentul articol se concentrează asupra dimensiunilor normative ale documentelor educaționale. Strategia mea de lectură a inclus și notarea acelor cuvinte cheie care apar nu numai într-un document în particular, ci sunt recurente la nivelul unei analize a diferitelor documente aparținând celor cinci actori. Prin această metodă, am izolat nouă concepte normative în legătură cu educația ca instrument al schimbării sociale: „creștere economică”, „competitivitate”, „coeziune socială”, „înțelegere interculturală”, „democrație”, „societate a cunoașterii”, „echitate”, „sănătate” și „reducere a sărăciei”. Am combinat pe șase dintre acestea pentru a formula patru idei generale pe care le vom analiza în acest articol: „societate a cunoașterii”, „societate democratică”, „societate multiculturală” și „societate globalizată”. Acestora li s-a adăugat a cincea,

2 UNESCO's *Medium-Term Strategy 2008-2013* (34 C/4)(UNESCO, 2008), *The OECD Centre for Educational Research and Innovation* (OECD, 2008a), *the Education Sector Strategy* (World Bank, 1999), *Opening Doors: education and the World Bank* (World Bank, 2009), *Improving Competences for the 21st Century* (European Commission, 2008a), *Key Competences for Lifelong Learning: European Reference Framework* (European Commission, 2007), *An Updated Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training* (Commission of the European Communities, 2008), *Draft 2008 Joint Progress Report of the Council and the Commission on the Implementation of the 'Education & Training 2010' Work Programme 'Delivering Lifelong Learning for Knowledge, Creativity and Innovation' – Adoption* (Council of the European Union, 2008), *Norden – en ledande, dynamisk kunskaps och kompetensregion* (Proposal from Nordic Council of Ministers (Nordic Council, 2007). Am folosit și raportul Delors *Learning: the treasure within – report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century* (Delors et al, 1996) ca material de referință. Trebuie notat faptul că aceste texte nu sunt exhaustive și nu acoperă toată documentația în legătură cu politicile educaționale produse de acești actori. Ele sunt, totuși, publicate pe Web și, ca atare, asumate ca idei cheie ale pozițiilor formale asupra strategiilor pentru realizarea politicilor educaționale ale actorilor.

„societatea durabilă“, care nu apare în documente în măsura în care ne așteptăm³. Cu toate acestea, având în vedere că face obiectul Decadei Educației pentru Societatea Durabilă 2005-2014 a ONU, am inclus-o ca fiind o prioritate a sectoarelor educaționale a ONU și UNESCO.

Cel mai comun dintre acești termeni din documentele de politică educațională, rapoarte și prezentări este cel de „creștere/prosperitate economică (națională)“, care apare în documentele tuturor celor cinci actori (UNESCO, Banca Mondială, Comisia Europeană, OCDE și Consiliul Nordic de Miniștri). Împreună cu noțiunea de „competitivitate“ (regăsită în documentele a trei actori), conceptul respectiv formează noțiunea mai largă de „societate globalizată“. „Coeziunea socială“ apare în documentele a patru actori și a fost intersectat cu „înțelegerea interculturală“, „toleranța“, „comunicarea“ (patru actori) pentru a forma noțiunea de „societate multiculturală“⁴. „Democrația/valorile democrației“ apar în documentele a patru actori și formează o categorie aparte. „Societatea cunoașterii/economia cunoașterii“ apar în documentele aparținând a doi actori⁵ și, în mod similar, formează o categorie distinctă. De asemenea, există și alți termeni pe care i-am omis și care apar în documentele a trei din cei cinci actori, cum ar fi „echitate“ (cf. Nota 4), „sănătate“ și „reducere a sărăciei“.

Astfel, cele cinci idei generale – „societatea cunoașterii“, „societatea democratică“, „societatea multiculturală“, „societatea globalizată“ și „societatea durabilă“ – nu acoperă toate obiectivele educației așa cum sunt articulate în documentele analizate și nici nu constituie concepte unificatoare, discrete, coerente. Deși ele nu sunt construite în mod arbitrar, posedă diferite sensuri, unele dintre acestea putând fi recunoscute în diferite documente. Spre exemplu, dimensiunile și implicațiile „societății multiculturale“ și ale „societății globalizate“ nu sunt descrise drept obiective sau condiții de obținut cu ajutorul educației, ci mai degrabă drept forțe externe educației, realități pe care educația trebuie să le abordeze. Sensurile și implicațiile acestor idei vor fi discutate în secțiunile următoare.

3 Am găsit noțiunea de „dezvoltare durabilă“ numai în documentele UNESCO și în cele ale Comisiei Europene.

4 Noțiunea de „coeziune socială“ are câteva conotații diferite în documente. Banca Mondială (1999) menționează coeziunea socială în relație cu echitatea, dar dezvoltă termenul în particular în contextul valorilor educației explicând că „educația transmite valori, credințe și tradiții. Formează atitudini și aspirații, iar competențele pe care le dezvoltă includ abilități cruciale inter- și intrapersonale (p. 6). La fel, Comisia Europeană, în textul *Key Competences for Lifelong Learning: European Reference Framework* (2007) pune în prim plan coeziunea socială ca mod de combatere a marginalizării, dar o menționează și în contextul „diversității sociale“ și importanței „respectului pentru valorile comune“ (p. 10) (coeziunea socială în relație cu dezvoltarea valorilor comune este evidențiată și de OECD, 2009). Pe lângă acestea, UNESCO include coeziunea socială în înțelegerea interculturală și dialog.

5 UNESCO (2005a) a produs un raport asupra acestei probleme, dar nu se află printre documentele pe care le-am studiat.

„Societatea cunoașterii“ Flexibilitate, angajabilitate și „o viață de succes“

„Societatea cunoașterii“ este un concept utilizat de obicei pentru descrierea importanței crescânde a educației, cercetării, inovării și pregătirii de experți care schimbă rolul educației (European Science Foundation, 2008). Există o presupuziție larg răspândită care spune că producția, circulația și intersectarea diferitelor forme de cunoaștere crește atât în intensitate, cât și în complexitate, și că instituțiile educaționale trebuie să se pregătească pentru aceste provocări. Cunoașterea este recunoscută drept un factor major al competitivității globale la nivelul statelor-națiuni, al corporațiilor, precum și al individului, transformând cunoașterea mai mult sau mai puțin într-un bun care poate fi comercializat pe piața globală (ca munca sau alte forme de resurse). Aceste condiții determină ce forme de cunoaștere sunt considerate valide, eficiente și legitime pentru a fi diseminate într-un context dat. În documentele de politică educațională, „societatea cunoașterii“ este asociată în general unei forțe de muncă flexibile, angajabile și productive, iar beneficiile sale pentru viețile umane individuale sunt așteptate în termenii „angajabilității“.

Rațiunile „societății cunoașterii“ ne indică, de asemenea, o necesitate de a integra diferite arii ale cunoașterii și științei (UNESCO, 2005a). Totuși, curricula și organizațiile educaționale sunt încă structurate pe baza paradigmatelor epistemologice convenționale, separând cunoașterea în arii ale „științelor naturii“ și „științelor sociale“ iar, de aici, în „natură“ și „societate“. Această demarcație este, evident, inadecvată pentru a înțelege și explica complexe relații ale naturii, tehnologiei și societății în modernitatea târzie și este supusă chestionării de către analiza postumanistă. Văzând natura drept o „temă a discursului public“, mai degrabă decât un spațiu fizic, resursă sau esență, Haraway (2004) indică o înțelegere a „naturii“ drept co-construcție a actorilor umani și non-umani și drept spațiu care să conțină teme comune. Această înțelegere invalidează limita societate/ natură care susține organizații și prezentări ale cunoașterii convenționale în educația formală. Cu toate acestea, procesele interactive uman-nonuman despre care discută Haraway au loc în sfera relațiilor de putere instituționalizate, guvernate de producția și acumularea de profit economic care se sprijină pe exploatarea continuă a corpurilor animalelor, a muncii lor și a capacităților lor de reproducere.

Acest lucru are implicații semnificative în ceea ce privește ideea „societății cunoașterii“. Ce forme de cunoaștere apar din forțele care formează condițiile de viață împărtășite de oameni și animale? În ce moduri destabilizează postumanismul paradigmele epistemologice care separă cunoașterea în „știință a naturii“ și „știință socială“ și care sunt implicațiile în domeniul educației?

„Societatea cunoașterii“ Zoontologii și zooepistemologii

Animalele non-umane intră în sistemele de producție a cunoașterii pe căi multiple și pe niveluri diferite. Ele pot întrerupe sau deranja formațiunile de cunoaștere care „ne“ sunt familiare și ne atrag atenția asupra unor forme de cunoaștere pentru care (deocamdată) nu avem nume. Ele pot aduce o provocare limitelor preconceptuate dintre subiectivitate/obiectivitate, interior/exterior, centru/periferie în producerea cunoașterii și pot, atât în sens literal, cât și figurat, consuma artefactele care constituie, simultan, produce și semnificanți ai cunoașterii (spre exemplu, Birke et al [2004] despre agentivitatea „șobolanilor de laborator“).

Zoontologia – termen ce denotă faptul că „ontologia“ nu înseamnă numai ontologia omului (Wolfe, 2003; Rossini, 2006) – punctează că există multe moduri de relaționare cu lumea, între care modul „uman“ este numai un mic subset. Natura non-generică a animalelor și a agentivității animale poate afecta structura internă a oricărei discipline (Wolfe, 2009). În mod similar, *zooepistemologia* (Miller, 1992) oferă o perspectivă alternativă asupra formelor de cunoaștere și asupra producerii cunoașterii care nu numai că include animalele non-umane, ci le aduce în prim-plan drept actori cheie în diferitele modalități de „a fi în“ și „a înțelege“ lumea. Similar, pentru Pickering (2005), abordarea postumanistă asupra producerii de cunoaștere se concentrează pe relațiile dintre uman și non-uman. Aici, o „devenire reciprocă“ a umanului și non-umanului reclamă o modificare a subiectului analizei. Această modificare postumanistă deschide un spațiu diferit și distinctiv de cercetare – studiul conexiunilor și al devenirii împreună a umanului și a non-umanului. Pentru Pickering (care îi urmează pe Deleuze și Guattari), postumanismul este un instrument prin care se depășesc limitele tradiționale ale disciplinelor dintre științele naturale și cele sociale/umaniste, prin care se studiază „dialectica evoluției“ dintre agentivitatea umană și cea non-umană.

Din perspectiva propriei sale practici pedagogice ca profesor de științe, Gough (2004), pe urmele lui Latour și Haraway, care intenționau să redeseneze discursul umanist în educația formală, explică cum a abordat „pedagogiile postumaniste“:

Realizarea acestor conexiuni dintre corpurile materiale și formațiunile discursive m-a ajutat să chestionez aspecte ale propriei mele practici, aspecte blocate în categorii și dualisme epistemologice și ontologice care subîntind discursurile umaniste contemporane despre școlarizare și educație superioară, în special cele care îi separă pe oameni de ceilalți, cum ar fi distincțiile uman/animal sau uman/mașină. (Gough, 2004, p. 255)

În cadrul acestui proces, Gough vede predarea și învățarea drept „ansamble material-semiotice de relații socio-tehnice fixate și realizate prin modificarea conexiunilor și interacțiunilor într-o varietate de materiale tehnice, „naturale“, organice și textuale“ (Gough, 2004, p. 255).

Dacă animalele, într-un anume sens, sunt co-producătoare de cunoaștere, atunci această participare este, de obicei, forțată, deoarece cunoașterea care obiectivează, tiranizează, rănește și extermină animalul se insinuează în majoritatea dimensiunilor și instituțiilor societății umane. În condițiile acestea, în care corpurile animalelor sunt instrumente de producție importante și acumulări de carne, muncă și capital (Watts, 2000), această cunoaștere funcționează în moduri mai sofisticate, prin producție în masă, (re)configurare, instrumentalizare, raționalizare și control al calității animalului. UNESCO (2005a) schițează un scenariu viitor al unor sisteme de management puternice și al unor tehnici de supraveghere, scenariu în care „majoritatea produselor, inclusiv plantele și animalele domestice, vor fi probabil etichetate prin microcipuri care ne vor furniza, în timp real, informații despre starea lor..., locul în care se află ... și mișcarea lor“ (p. 48) (cf. Bergman [2005] despre radio-telemetrie ca formă de bio-putere în managementul faunei și florei). Astfel, idealul unei „forțe de muncă flexibile, angajabile și productive“ își găsește propria semnificație în relație cu complexul industrial animal (Noske, 1997) în modernitatea târzie.

De vreme ce orice relatare asupra „societății cunoașterii“ trebuie să fie parțială, incompletă și într-o stare fluidă, coreografiile inter-specii, performativitatea și configurările din cadrul producției și utilizării hegemonice și contra-hegemonice a cunoașterii necesită o regândire radicală a semnificațiilor și implicațiilor societății cunoașterii. După cum indică Fudge (2009), antropocentrismul în producția și diseminarea cunoașterii este o *alegere*, nu o esență inerentă. Mai mult, este o alegere care pune în lumină deficiențele, neajunsurile și delimitările structurilor și modelelor de gândire prevalente.

„Societatea democratică“ Cetățenie activă, solidaritate și „voce“

Educația formală este de multe ori privită drept o arenă importantă pentru diseminarea valorilor democratice și pentru alimentarea competenței de a participa și a contribui la o societate democratică. Spre exemplu, în cercetarea educațională suedeză, „misiunea“ democratică a sistemului educațional este rareori problematizată sau dezbătută (Arnot et al, 2007). Educația pentru democrație include în general idei cum ar fi toleranța și egalitatea, în special cu privire la gen și etnie, precum și la alte grupuri sociale dezavantajate. Banca Mondială (1999) identifică această contribuție a

educației la democrație în termenii „ajutorării cetățenilor pentru a dezvolta capacitatea de a fi bine informați, a înțelege probleme dificile, a face alegeri înțelepte și de a impune ca oficialii aleși să fie răspunzători pentru promisiunile lor“ (p. 1). Pentru Comisia Europeană, școlile trebuie să asigure realizarea societăților deschise și democratice prin instruirea persoanelor ca acestea să fie „informate și preocupate de societatea lor și active în aceasta“, prin predarea cetățeniei, solidarității și a democrației participative (2008b). O altă problemă centrală în educația democratică, dar și în pedagogia critică, este noțiunea de „voce“ (cf. Banca Mondială, 2009). În teoria critică a educației, „vocea“ se referă la gramatica culturală și la cunoștințele anterioare pe care indivizii le utilizează pentru a interpreta și articula experiențele și denotă mijloacele pe care studenții le au la dispoziție pentru a se face „auziți“ și pentru a se autodefini drept participanți activi în lume (McLaren, 1998)

Teoria postumanistă complică multe ipoteze legate de relațiile dintre educație și democrație și oferă noi perspective asupra noțiunii de „voce“ în contextul marginalizării și reducerii la tăcere a vocilor individuale și colective ale grupurilor dezavantajate și subordonate (umane sau animale). Ce anume ar însemna pentru educația democratică a răspunde la „vocale“ și experiențele trăite de animalele non-umane?

„Societatea democratică“ Prezențe politice bio-relaționale

Noțiunea de „democrație“ structurează relația dintre individual și colectiv. Pe urmele unui model al lui Conradt și Roper, List (2004) argumentează că și grupurile animale se pot angaja în luarea de decizii „democratice“ despre începerea sau oprirea unei activități sincrone (folosind posturi ale corpului, mișcări și sunete) în condiții ce conțin o doză de incertitudine, cum ar fi în cazul în care un prădător se află în apropiere, când alimentele se află într-un anumit loc sau când trebuie luată o decizie asupra rutei de parcurs optime. Conform lui List, o decizie „democratică“ este mai susceptibilă de a corectă decât una despotică, a unui singur individ. Luând în considerare, totuși, multiplele aspecte complexe din cadrul noțiunii de „democrație“ din punctul de vedere al științelor educaționale și sociale, ale căror definiții ale democrației merg dincolo de „luarea de decizii în grup“, doresc să abordez această problemă într-un unghi diferit: ce posibilități au animalele de a se face auzite în societatea umană, în care antropocentrismul și excluziunea non-umanilor sunt fundamentale pentru înțelegerea și practica democrației moștenite de noi (Bingham, 2006)? Cum se pot face ele auzite într-o societate caracterizată de Clark (1997) ca permițând animalelor să existe în împrejurimi (întotdeauna sub amenințarea deportării) atât timp cât rămân liniștite și mute?

Jones (2000) se ocupă de relația dintre individual și colectiv ca problemă primară în interacțiunea uman-animal (sălbatic). Animalele sunt supuse unei construcții abstracte sociale a grupului, a speciei, a populației, având implicații importante pentru situația vieții lor ca indivizi care compun aceste populații: dacă populațiile animale nu sunt afectate în nici un fel de o acțiune umană specifică, suferința animală individuală și moartea nu sunt considerate problematice. Acest argument pierde din vedere perspectiva afacerilor agricole cu animale și pe cea a biotehnologiei, în care animalele nu sunt amenințate de extincție, ci produse în masă și, de multe ori, patentate ca orice altă inovație obiectuală. Jones sugerează că, pentru ca animalele să fie prezente politic, trebuie să creăm valuri în spațiile exploatate ale colectivelor, să destrămurăm spațialitățile opresiunii și să le emancipăm de sub tirania „comunului”. Aș dori să dezvolt argumentul lui Jones și să sugerez articularea unei idei de democrație bio-relațională, pornind de la interacțiunile dintre constelații particulare sau ansamble de grupuri sau indivizi non-umani. În această perspectivă, democrația ar fi un spațiu în care materialul uman și non-uman să fie reconfigurat interactiv (cf. Wilbert, 2000). După cum afirmă Sanders & Arluke (1993):

În locul unei lumi separate în subiecți (oameni de știință, bărbați, cei puternici) și obiecte (animale, femei, „sălbatici”), imaginea lumii devine compusă din subiecți-în-interacțiune, actori umani și non-umani, în cooperare și în luptă cu forțele culturale, politice și istorice care fixează activitățile lor. (Sanders & Arluke, 1993, p. 386)

Pe urmele acestui argument, o întrebare centrală în situația luării de decizii ar fi: Interpretarea convențională a democrației este potrivită și suficientă pentru bunăstarea și în interesul fiecărui corp afectat de această decizie sau acțiune? Ceea ce se întrezărește aici poate că nu este un „parlament al lucrurilor” (chiar dacă, în cuvintele lui Latour [1993], „lucrurile nu sunt nici ele lucruri” [p. 138]), dar reprezintă cel puțin procese democratice în care non-umanii sunt prezenți din punct de vedere politic. Din partea educației s-ar cere o responsabilitate reconstituită similară (cf. Biesta, 2006, p. 70) care să abordeze intersecțiile de gen/postcoloniale/postumane⁶.

„Societatea multiculturală” Incluziune, comunicare și „valori comune”

Dintr-un punct de vedere educațional, ideea unei societăți democratice și a unei societăți multiculturale sunt inter-conectate. Ambele

6 Vezi Adrzejewski et al (2009) pentru sugestii privind dezvoltarea curriculumului pentru educație critică interspecii. Pentru o abordare mai dezvoltată privind non-umanii și educația, vezi Heslep (2009).

concepte implică modele de interacțiune non-represive în care, ideal, oricine posedă oportunități și valoare egale. O societate multiculturală este deschisă la diversitatea identităților, expresiilor și stilurilor de viață. Hegemonia culturală este, din acest punct de vedere, problematică, iar în documentele de politică educațională respectul pentru diversitatea lingvistică și culturală constituie una din competențele cheie pe care educația trebuie să le dezvolte (ex. Comisia Europeană, 2007). Totuși, noțiunile de „incluziune socială” și „coeziune” care apar în documente fie par a implica o „meta-narațiune” a identității culturale (cum ar fi „identitatea europeană”), fie scot în evidență promovarea unor „valori comune” (Organizația pentru Dezvoltare și Cooperare Economică, 2009).

Indiferent de orice ambivalențe din aceste documente, trebuie să fie clar că o societate multiculturală are nevoie de o varietate de mijloace de comunicare, nu numai de cele limitate la o cunoaștere reglementată în limba națională, canonică (Cope & Kalantzis, 2000). Acest lucru ne oferă posibilitatea unei noțiuni extinse a „alfabetizării”. Mai mult, perspectiva postumanistă asupra „societății multiculturale” (și definițiile multiple ale alfabetizării) argumentează faptul că o astfel de societate trebuie să susțină nu numai o varietate de stiluri de viață, ci și o varietate de *forme* de viață. După cum remarcă Armstrong & Simmons (2007), autoritatea aparentă a modalităților de expresie umane se sprijină pe ignorarea „multor limbaje, tehnici, culturi, inteligențe, intenții și acțiuni ale animalelor non-umane” (p. 20). Cum se poate aborda alteritatea animală și cum pot comunicarea și semnificarea uman-animal să devină o parte a educației pentru o societate multiculturală? Cum poate diversitatea culturilor animale să ajute și să fie ajutată de dezvoltarea educației multiculturale?

„Societatea multiculturală” Zoo-alfabetizarea și eforturile trans-specii de „a ființa o lume”

Pentru a începe cu noțiunea de „alfabetizare”, Sloterdijk (2009) consideră că umanismul ca atare poate fi înțeles drept consecință a alfabetizării:

Astfel, putem urmări fantezia comunitară care stă la baza întregului umanism încă de la modelul unei societăți literate, în care participarea prin intermediul lecturii canonului indică o iubire comună a mesajelor care produc inspirație. În inima umanismului înțeles astfel descoperim o fantezie de club sau de cult: visul solidarității pompoase a celor ce au fost aleși să aibă permisiunea de a citi. (Sloterdijk, 2009, p. 13)

În viziunea lui Sloterdijk, alfabetizarea a avut un efect puternic de selecție

a celor „literați” și a „analfabeților”, comparabil cu diferențierea speciilor. Sloterdijk argumentează în continuare că existența în comun a oamenilor în societățile prezentului s-a stabilit pe baze noi, postumaniste, și că umanismul modern (și mediile literare, umaniste) nu mai servește ca model pentru educație din motivul că structurile politice și economice nu mai pot fi organizate după modelul societăților literate. Conform lui Sloterdijk, „lectura” este, în realitate, un camuflaj al „reproducerii”, iar scopul tradițional al educației și alfabetizării a fost acela de a îmbunătăți, de a îmblânzi și de a de-bestializa omul prin expunerea lui la influențe potrivite. Sloterdijk pune întrebarea: „Ce poate îmblânzi pe om, când rolul umanismului ca școală a umanității s-a prăbușit?” (p. 20). Răspunsul pe care îl indică este noul program de reproducere biopolitică sau „antropotehnică” ce duce la formarea unei „grădini zoologice umane” în care caracteristicile speciilor pot fi ameliorate.

Astfel se termină cu „multiculturalismul”. Cred că există spații pentru a gândi provocările postumaniste la adresa noțiunilor de educație multiculturală și multi-literată (și legăturile sale uman-animal) într-un mod mai puțin determinist. Sunt de acord cu Sloterdijk că ideile ortodoxe ale prevalenței comunicării scriptice (și logocentrice) nu mai sunt suficiente. Totuși, nu avem nevoie de noi programe de reproducere antropotehnică, ci de o înțelegere radical diferită a „bestializării” în construcția sensului. Pentru Bartowski (2008), trebuie să obținem noi forme de alfabetizare pentru a ști cum „să citim schimbările bioetice, biopolitice și biosociale de îndată ce se produc” (p. 19). Aș adăuga că acest lucru depinde de formarea unui nou tip de zoo-alfabetizare care să recunoască influențele animalelor non-umane asupra comportamentului nostru lingvistic uman, dar și în ce fel noțiunea tradițională de alfabetizare supune și reduce la tăcere pe animal și cum o reproiectare a acestor noțiuni poate fi utilizată în cadrul eforturilor trans-specii de „a ființa o lume” peste bio- și culturo-sfere; o lume în care limbajul uman este considerat o parte dintr-un sistem semiotic natural-cultural mai larg (Gifford, în Wheeler & Dunkerley, 2008). În această interpretare lyotardiană, limbajul este eterogen, multi-dimensional și aparține atât oamenilor, cât și animalelor. În consecință, nu numai speciile, dar și indivizii, au propriul lor mod de a ne „vorbi” (Kuperus, în Schaefer, 2008) și, chiar dacă nu suntem capabili să „comunicăm” cu aceștia, avem diferite posibilități de a, după cum spune Bingham (2006), articula un mesaj în variate moduri. Aceasta înseamnă că „învăț(ă)rea” să fie afectat(ă)”, să dezvoltăm o sensibilitate și o atenție la *Lebenswelt* a celorlalți (p. 489).

Într-o cerere de contribuții recentă din partea Asociației Filosofice din Mexic (2009) pentru un congres dedicat dialogului filosofic, verbul „a dialoga” a fost definit ca „a relaționa în mod expresiv” și înțeles ca practică radicală. Această cerere de contribuții interpretează dialogurile în contingent „susținute precar în existența cotidiană între agenți atât de

diferiți încât nu pot fi numiți persoane în același mod“, incluzând și specii diferite. Aceste conceptualizări ale dialogului merg dincolo de fantezia habermasiană a deliberării prin procese democratice comunicaționale care se bazează pe forme de raționalitate comunicațională și care a fost îmbrățișată de cercetători ai educației din, spre exemplu, domeniul teoriei curriculumului (ex. Englund, 2006; Gustafsson & Warner, 2008).

O perspectivă similară se aplică noțiunii de „cultură“. Nash & Broglio (2006) sugerează că agentivitatea animală este o abordare a culturii lecturii, în măsura în care ceea ce „noi“ numim cultură este „întotdeauna deja“ afectată, contracarață, plină și chiar schimbată de prezența și acțiunea animală. Totuși, doresc să adaug aici că cultura umană, în manifestările sale ortodoxe antropocentrice, poate subordona, dăuna și oprima animalele în nenumărate feluri. Educația poate aborda și dezvolta o alfabetizare *etică* multi-specii prin dezbateră critică a particularităților de acțiune ale acestor manifestări antropocentrice și, deci, poate deschide spații de predare și învățare pentru a pune întrebări alternative.

„Societatea globalizată“ Adaptabilitate, productivitate și competitivitate

Relația educației cu procesele globalizării include dimensiuni precum tipare ale migrației, impactul noilor tehnologii și schimbarea rolului statului-națiune (Fundăția Europeană pentru Știință, 2008). În vreme ce sunt construite rețele și alianțe transnaționale între actori educaționali, educația în sine devine o problemă globală, iar produsele sale sunt potențial importate sau exportate într-o „economie globală a cunoașterii“. Banca Mondială (1999) vede globalizarea ca pe o tendință cheie în schimbările majore din educație:

Capitalul global, transmisibil peste noapte dintr-o parte a globului în alta, caută în mod constant oportunități mai favorabile, inclusiv forță de muncă bine pregătită, productivă și la costuri atractive în medii stabile din punct de vedere politic și economic. Angajatorii, observând că piețele locale sunt expuse mai mult competiției globale, cer ca procesele de producție să fie mai rapide, să asigure rezultate de încredere și de calitate superioară, să aibă o varietate mai mare și inovare continuă și să reducă intransigent costurile, deoarece marjele de profit mici duc la rezultate vitale. Aceste presiuni, la rândul lor, transformă tipurile de muncitori cerute. Muncitorii de mâine vor trebui să se înscrie în educație pe tot parcursul vieții, să învețe lucruri noi rapid, să realizeze activități non-rutiniere și să rezolve probleme mai complexe, să ia mai multe decizii, să înțeleagă mai mult despre ceea ce produc, să aibă nevoie de mai puțină supraveghere, să își asume mai multe responsabilități și – ca instrumente vitale pentru aceste finalități – să aibă competențe cantitative, calitative, raționale, de lectură și de expunere superioare. (Banca Mondială, 1999, p. 1)

Banca Mondială afirmă în continuare că educația este un factor cheie în acest proces, iar eșecul de a recunoaște importanța investițiilor în capitalul uman și în pregătirea muncitorilor pentru provocările viitoare îi va „handicapa sever“ (1999, pp. 1-2). Mai mult, se susține că, în această economie de piață globală hiper-competitivă, „cunoașterea înlocuiește rapid materialele brute și munca în calitate de activitate critică pentru supraviețuire și succes“ (p. 2). „Grădina zoologică umană“ a lui Sloterdijk cu programele sale biopolitice de reproducere nu pare a fi foarte departe. Creșterea economică și competitivitatea sunt probleme majore pentru educație în societatea globalizată. Astfel, educația și modul în care este organizată contribuie la formarea „societății globalizate“, dar documentele de politică educațională nu recunosc baza materială de care depinde această societate. O parte semnificativă a acesteia este compusă din „economia animală“ în care animalele, corpurile lor, munca lor și capacitatea lor reproductivă sunt încorporate în lanțul globalizat al bunurilor și în narațiunile politico-economice ale progresului și dezvoltării (Emel & Wolch, 1998). Emel & Wolch (1998) au identificat „economia animală“ drept afacere agricolă cu animale globalizată, exterminarea speciilor invazive odată cu intensificarea utilizării terenurilor, pescuit și vânătoare, capturarea, comerțul și reproducerea animalelor pentru circuri, laboratoare, ca animale de companie, trofee, sport și alte scopuri, precum și biotehnologia. Multe dintre aceste practici sunt ținte ale investițiilor majore din partea actorilor publici și privați:

De-a lungul ultimelor două decenii, economia animală a devenit din ce în ce mai intensivă și mai extensivă. Sunt obținute profituri mai mari de pe urma fiecărei vieți animale, mai rapid, în vreme ce industriile care au ca materie primă animalele au crescut în așa fel încât includ toate țările în curs de dezvoltare. (Emel & Wolch, 1998, p. 2)

Variile moduri în care sistemele educaționale iau parte la rețeaua globală a economiei animale se reflectă (și sunt reproduse activ) în activitățile școlare cotidiene, care sunt legate de *branding* al corporațiilor și strategii de identitate ale companiilor mari (Pedersen, 2010a). Ce înseamnă ca educația să-și examineze propria poziție în economia animală (și umană)? Care sunt implicațiile pedagogice ale lucrului cu noțiunile de corporalitate și fizicalitate umană/animală, structurate și puse în legătură de procesele globalizate ale comodificării?

„Societatea globalizată“ Cercetare critică a formelor de biocapitalizare

Modurile în care animalele și condițiile lor de viață sunt legate de procesele globalizării sunt numeroase, complexe și universale. Capitalul,

cunoașterea, informația genetică, afecțiunile și toate substanțele materiale circulă prin rețele globale conectând produsele și munca animală cu activitățile și tehnologiile umane. Economia animală globală este implicată în fenomene diverse, de la telefonie celulară, la zoonoze și la tipare de comerț, pentru a numi doar câteva; producția și acumularea plusvalorii din fiecare fragment al corpurilor de care este nevoie pentru ca mașinăria să fie prosperă. Shukin (2009) dezvoltă o analiză a acestor procese în asemenea detaliu și la o asemenea scară încât noțiunile de „animal“ și „capital“ devin sinonime (vezi și Watts, 2000; Boyd, 2001).

O modalitate prin care educația poate răspunde acestor condiții ar fi prin urmărirea și cartografierea tiparelor de circulație a capitalului, materialelor și cunoașterii prin munca și corpurile animale (și umane) într-un spațiu particular de producție și localizarea oricăror activități educaționale care au loc în acest lanț. Dacă bazele materiale ale societății sunt construite pe corpurile animale și pe apropierea proprietăților lor productive și reproductive, o înțelegere a funcționării acestui aparat este necesară la toate nivelurile educației. Prin identificarea și analiza critică a propriei sale poziții în modul capitalist de producție animală, educația poate crea instrumente de cercetare a fixării sale în complexul natură/ tehnologie/ societate într-o lume globalizată: cum funcționează corpurile animale drept locuri ale acumulării și circulației cunoașterii, cum se bazează biocapitalul cunoașterii pe accesibilitatea și producția în masă a corpurilor animale? Cum sunt jucate relațiile dintre corp, capital și cunoaștere, care sunt efectele? Animalul ca subiect al analizei și ca punct de plecare în dezbateră despre globalizare este o formă de „pedagogie postumană“ care pornește de la centrul și de la periferia globalizării în același timp. Circulația corpurilor, cunoașterii, muncii și a capitalului este un fenomen central al societății contemporane; cu toate acestea, animalul individual de care depinde întregul proces este de cele mai multe ori marginalizat, fragmentat și invizibil în discursurile educației și în alte părți.

„Societatea sustenabilă“ Preocupări cu privire la climat (de investiții) și viitorul nepoților „noștri“

Deși Națiunile Unite au numit perioada 2005-14 Decada Educației pentru Dezvoltare Durabilă, în cele mai multe documente de politică educațională pe care le-am analizat, conceptul de durabilitate a mediului este utilizat doar ca punct de sprijin. Într-o publicație specială, OCDE a definit „provocările globale de mediu“ drept o tendință care modelează educația în 2008 (OCDE, 2008b), dar nu abordează problema pe Web. Deși Banca Mondială vorbește despre durabilitatea mediului ca parte a Obiectivelor de Dezvoltare ale Mileniului 2015 și în ciuda înțelegerii educației drept „un dialog între prezent și viitor“ (2009, p. 8), preocupările

Băncii Mondiale cu privire la climat par a fi limitate la „îmbunătățirea climatului *de investiții*” (2009, p. 11, s.a.). Comisia Europeană (2008a) recunoaște schimbarea climei drept o provocare ce va cere o adaptare radicală și menționează că sprijinul pentru dezvoltarea durabilă este o parte a competențelor sociale și civice pe care educația trebuie să le predea (2007), dar aici par să se oprească preocupările Comisiei în ceea ce privește durabilitatea mediului.

UNESCO, pe de altă parte, a produs un număr de documente despre Decada Educației pentru Dezvoltare Durabilă, în care este abordată în particular problema societății durabile. Pentru UNESCO, Educația pentru Dezvoltare Durabilă înseamnă în chip ambițios „educația care permite oamenilor să prevadă, să atace și să rezolve problemele care amenință viața pe planeta noastră” (2005b, p. 5). Cu ce scop? În conformitate cu prefața aceluiași document, pentru a avea ceva de transmis mai departe, pentru a „promite o planetă durabilă și o lume mai sigură copiilor noștri, nepoților noștri și urmașilor lor” (p. 3). În alt document informativ (UNESCO, 2005c), dezvoltarea durabilă este definită drept întreținere a păcii, luptă împotriva încălzirii globale, reducerea inegalităților dintre Sud și Nord și lupta împotriva sărăciei, a marginalizării femeilor și fetelor. UNESCO (2005d), totuși, recunoaște și paradoxul faptului că națiunile cele mai educate sunt cele care lasă cele mai adânci urme în ecosistem; deci, societățile durabile nu pot fi obținute numai prin producția unei cantități mai mari de educație, ci prin reorientarea conținuturilor acesteia.

Deși dezvoltarea durabilă, în mare măsură, se concentrează asupra condițiilor de viață ale generațiilor prezente și viitoare de oameni, o parte din cercetarea Educației pentru Dezvoltare Durabilă argumentează necesitatea unei recunoașteri mai acute a animalelor dincolo de funcția lor ecologică instrumentală de reprezentanți ai speciilor (ex. Selby, 1995, 2000; Kahn, 2003, Andrzejewski et al, 2009). Kahn (2003) și alții au propus o critică împotriva educației pentru durabilitate în multe dintre formele sale contemporane ca fiind antropocentrice, tehnocratice, prea legate de programele guvernamentale și de cele ale corporațiilor, eșuând în ceea ce privește abordarea adecvată a chestiunii justiției sociale. Dat fiind potențialul său de a privi dincolo de ideile de „umanitate” și „animalitate” drept categorii fixe și stabile, cum poate postumanismul să problematizeze mai departe rolul educației în crearea unei „societăți durabile”? Și, pentru a o parafraza pe Haraway (2009), ce înseamnă a educa într-o vreme a extincției, exterminării și morții industriale în masă?

„Societatea durabilă“ Futurism reproductiv?

Sugestia mea pentru un răspuns postumanist la problema „durabilității“, în special cum este ea constituită în discursul politicilor educaționale, include o interogare profundă a presupusei liniarități a conceptului. Această liniaritate are mai multe articulări, una dintre acestea părând a fi teoria lui Edelman (2004) despre „futurismul reproductiv“. Edelman notează faptul că heterosexualitatea produce un viitor al „aceluiiași“, o ideologie a necesității reproducerii în care figura hegemonică este Copilul (a nu se confunda cu experiențele reale trăite de copii) ca simbol al reproducerii ordinii sociale în discursul politic. În conformitate cu Edelman, poziția și prezența imaginii Copilului nu este negociabilă, este fetișizată, universalizată și obligatorie ca și viitorul însuși. Instituția educației, care are pe Copil drept țintă principală și bază a subzistenței, joacă un rol esențial în acest proces al reproducerii ideologice. În viziunea lui Edelman, Copilul nu produce nimic altceva decât predeterminarea sensului. Analiza sa se plasează în opoziție cu majoritatea filosofilor educației, precum Hannah Arendt, pentru care „fiecare naștere [umană] [este] o speranță la ceva complet diferit care va veni și va rupe lanțul eternei recurențe“ (Habermas, 2003, p. 58). Aș dori să adaug că fantezia „noului început perpetuu“ a natalității (Greenaway, 1992, p. 33) și liniaritatea sa inerentă sunt complicate nu doar de Edelman, dar și de limitele propriilor sale condiții de susținere a vieții. Teoriile rezistenței ne învață că, odată expuse la presiuni excesive, sistemele socio-ecologice nu se comportă în mod necesar în maniera liniară cel mai facil de conceptualizat și elaborat. Reformulată în termenii postumanismului, dominația umană poate fi înțeleasă „nu ca atribut inerent și esențial, ci ca poziție negociată în interiorul unui sistem, poziție ce poate fi răsturnată“ (Bartlett & Byers, 2003, p. 29). Ce înseamnă asta pentru posibilitățile de dezvoltare ale subiectului educațional? Cum este construită această axă temporală liniară în logica educației (și a sistemului educațional) și cum tratează ea posibilitatea unei distrugerii planetare complete și a unei extincții în masă a speciilor (inclusiv a celei umane)? Educația, ca exemplu elaborat al unei invenții a intervenției umane, trebuie să abordeze negativitatea radicală a futurismului reproductiv și să ajungă la un compromis în ceea ce privește ideea subiectului uman auto-regenerant, întotdeauna deja manifestat în imaginea securizantă a Copilului, ca speranță și motiv de a salva lumea și viitorul.

Concluzii

Doresc să mă întorc pe scurt la introducerea acestui articol, în care discutăm despre patru zone de intersecție care, am sugerat în altă parte, leagă teoria educației și studiul animalelor într-un cadru postumanist: imperfecțiune ontologică/ epistemologică, intersubiectivități „radicale“, moduri deschise de „a ființa în lume“ și descentrarea subiectului uman (Pedersen, 2010b). Aici, am utilizat aceste intersecții pentru a realiza o intervenție critică în bazele antropocentrice și exclusiviste ale construcției internaționale de politici educaționale. În fiecare dintre presupusele „societăți“ prezente și viitoare unificatoare – adică, ideile care subîntind discursurile despre relația dintre educație și schimbare socială pe care le-am analizat în acest articol – aceste intersecții postumaniste au implicații particulare și indică diferite probleme, însă converg într-o critică mai amplă.

Argumentez că ideologia structural-antropocentrică pe care se sprijină politica educațională dominantă are consecințe drastice nu numai pentru formele de cunoaștere care sunt așteptate să „ființeze o lume“ (Gifford, în Wheeler & Dunkerley, 2008; Wolfe, 2010), dar și pentru *cine* anume este invitat să participe la procesele de realizare a lumii. Din această perspectivă, politica educațională este implicată într-o formă particulară de performativitate a speciilor prin care nu doar poziții ale subiectului, ci și *repertorii* ale subiectului sunt produse și, simultan, restricționate sever. Identific repertoriile subiectului drept gama și câmpul posibilităților subiecților de a apărea, de a *deveni* subiecți, în primul rând. Repertoriile subiectului din documentele de politică educațională recenzate în acest articol creează limite ale educației, pentru a produce nu doar „omul“ ca rezultat teleologic (cf. Boggs, 2009), ci o anumită specie de *Homo sapiens sapiens*, pentru a dialoga cu Sloterdijk (2009), menită să împlinească imperatiile capitalismului global. Pentru scoate la lumină în întregime forțele hegemoniilor cunoașterii în care funcționează politicile educaționale în prezent, aceste repertorii ale subiectului cer o regândire de pe poziții postumaniste. De pe aceste poziții, prezența animalelor non-umane scoate la iveală implicațiile coercitive și exclusive ale documentelor politice atât pentru animale, cât și pentru oameni. Educația trebuie să-și gândească serios propria fixare în practici reproductive și tipare de gândire și să ia măsuri eficiente în direcția transformării sale. Cum remarcă simplu Wolfe (2010), „noi“ nu suntem „cine“ credeam că suntem.

Bibliografie

Andrzejewski, J., Pedersen, H. & Wicklund, F., „Interspecies Education for Humans, Animals, and the Earth“, in J. Andrzejewski, M. Baltodano & L. Symcox (eds.) *Social Justice, Peace, and Environmental Education: transformative standards*, New York, Routledge, 2009, pp. 136-154.

Armstrong, P. & Simmons, L. (eds.), „Bestiary: an introduction“, in L. Simmons & P. Armstrong (eds.), *Knowing Animals*, Leiden, Brill, 2007, pp. 1-24

Arnot, M., Hopmann, S.T. & Molander, B., „International Evaluation in Educational Sciences: democratic values, gender and citizenship“, in Vetenskapsrådets rapportserie, nr. 4, Stockholm, Vetenskapsrådet 2007.

Asociación Filosófica de México, XV International Congress of Philosophy, Symposium „Dialogue among Differents, Dialogue in Radicality“, Mexico City, 25-29 January 2010. Call for Papers via humananimalstudies listserv.

Bartkowski, F., *Kissing Cousins: a new kinship bestiary*, New York, Columbia University Press, 2008.

Bartlett, L. & Byers, T. B., „Back to the Future: the humanist *Matrix*“, in *Cultural Critique*, nr. 53, 2003, pp. 28-46.

Bergman, C., „Inventing a Beast with No Body: radio-telemetry, the marginalization of animals, and the simulation of ecology“, in *Worldviews*, vol. 9, nr. 2, 2005, pp. 255-270.

Biesta, G. J. J., „Pedagogy without Humanism: Foucault and the subject of education“, in *Interchange*, vol. 29, nr. 1, 1998a, pp. 1-16.

Biesta, G. J. J., „Say You Want a Revolution... suggestions for the impossible future of critical pedagogy“, in *Educational Theory*, vol. 48, nr. 4, 1998b, pp. 499-510.

Biesta, G. J. J., „Radical Intersubjectivity: reflections on the ‘different’ foundation of education“, in *Studies in Philosophy and Education*, nr. 18, 1999, pp. 203-220.

Biesta, G. J. J., *Beyond Learning: democratic education for a human future*, Boulder, Paradigm, 2006.

Bingham, N., „Bees, Butterflies, and Bacteria: biotechnology and the politics of nonhuman friendship“, in *Environment and Planning A*, nr. 38, 2006, pp. 483-498.

Birke, L., Bryld, M. & Lykke, N., „Animal Performances. An Exploration of Intersections between Feminist Science and Studies of Human/Animal Relationships“, in *Feminist Theory*, vol. 5, nr. 2, 2004, pp. 167-183.

Boggs, C. G., „Emily Dickinson’s Animal Pedagogies“, in *PMLA*, vol. 124, nr. 2, 2009, pp. 533-541.

Boyd, W., „Making Meat: science, technology, and American poultry production“, in *Technology and Culture*, nr. 42, 2001, pp. 631-664.

Braun, B., „Modalities of Posthumanism“, in *Environment and Planning A*, nr. 36, 2004, pp. 1352-1355.

Clark, D., „On Being ‘The Last Kantian in Nazi Germany’. Dwelling with Animals after Levinas“, in J. Ham & M. Senior (eds.), *Animal Acts: configuring the human in Western history*, New York, Routledge, 1997, pp. 165-198.

Commission of the European Communities, *An Updated Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training*, 2008, online la: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com865_en.pdf.

Cope, B. & Kalantzis, M., „Introduction. Multiliteracies: the beginnings of an idea“, in B. Cope & Kalantzis (eds.), *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*, London, Routledge, 2000, pp. 3-8.

Council of the European Union, *Draft 2008 Joint Progress Report of the Council and the Commission on the Implementation of the ‘Education & Training 2010*

- Work Programme "Delivering Lifelong Learning for Knowledge, Creativity and Innovation" – Adoption*, 5723/08, Brussels, Council of the European Union, 2008.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M.P., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W. & Nanzhao, Z., *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, Paris, UNESCO, 1996.
- Edelman, L., *No Future: queer theory and the death drive*, Durham, Duke University Press, 2004.
- Emel, J. & Wolch, J., „Witnessing the Animal Moment“, în J. Wolch & J. Emel (eds.), *Animal Geographies: place, politics, and identity in the nature-culture borderlands*, London, Verso, 1998, pp. 1-24.
- Englund, T., „Deliberative Communication: a pragmatist proposal“, în *Journal of Curriculum Studies*, vol. 38, nr. 5, 2006, pp. 503-520.
- European Commission, *Key Competences for Lifelong Learning: European Reference Framework*, Luxembourg, European Communities, 2007.
- European Commission, *Improving Competences for the 21st Century*, Luxembourg, European Communities, 2008a.
- European Commission, *School Education: equipping a new generation*, 2008b, online la http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc64_en.htm.
- European Science Foundation, *Call for Outline Proposals: funding initiative in the field of Higher Education and Social Change* (EUROHESC), 2008, online la <http://www.esf.org/activities/eurocores/running-programmes/eurohesc.html>.
- Fudge, E., *A Project for Animal History*, presentation at the British Animal Studies Network Meeting 10, University College London, 21 februarie 2009.
- Gough, N., „RhizomANTically Becoming-cyborg: performing posthuman pedagogies“, în *Educational Philosophy and Theory*, vol. 36, nr. 3, 2004, pp. 253-265.
- Greenaway, P., *Hundred Objects to Represent the World*, Stuttgart, Hatje, 1992.
- Gustafsson, B. & Warner, M., „Participatory Learning and Deliberative Discussion within Education for Sustainable Development“, în J. Öhman (ed.), *Values and Democracy in Education for Sustainable Development – contributions from Swedish research*, Malmö, Liber, 2008, pp. 75-92.
- Habermas, J., *The Future of Human Nature*, Cambridge, Polity Press, 2003.
- Haraway, D. J., „The Promises of Monsters: a regenerative politics for inappropriate/d others“, în *The Haraway Reader*, New York, Routledge, 2004, pp. 63-124.
- Haraway, D. J., *When Species Meet: ethical attachment sites for out-of-place companions*, presentation at the British Animal Studies Network Meeting 10, University College London, 21 februarie 2009.
- Heslep, R. D., „Must an Educated Being Be a Human Being?“, în *Studies in Philosophy and Education*, nr. 28, 2009, pp. 329-349.
- Jones, O., „(Un)ethical Geographies of Human–Non-human Relations: encounters, collectives and spaces“, în C. Philo & C. Wilbert (eds.) *Animal Spaces, Beastly Places: new geographies of human–animal relations*, London, Routledge, 2000, pp. 268-291.
- Kahn, R., „Towards Ecopedagogy: weaving a broad-based pedagogy of liberation for animals, nature, and the oppressed people of the Earth“, în *Journal for Critical Animal Studies*, vol. 1, nr. 1, 2003, online la http://www.criticalanimalstudies.org/JCAS/Journal_Articles_download/Issue_1/kahn.pdf
- Latour, B., *We Have Never Been Modern*, Cambridge, Harvard University Press, 1993.
- List, C., „Democracy in Animal Groups: a political science perspective“, în *Trends in Ecology and Evolution*, vol. 19, nr. 4, 2003, pp. 168-169.

McLaren, P., *Life in Schools. An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, New York, Longman, 1998.

Miller, H. B., „Not the Only Game in Town: zoöepistemology and ontological pluralism“, in *Synthese*, nr. 92, 1992, 25-37.

Nash, R. & Broglio, R., „Introduction to Thinking with Animals“, in *Configurations*, vol. 14, nr. 1-2, 2006, pp. 1-7.

Nordic Council, *Norden – en ledande, dynamisk kunskaps och kompetensregion* (Proposal from Nordic Council of Ministers, 2007, online la http://www.norden.org/en/nordic-council/sagsarkiv/b-249-kultur/at_download/proposalfile).

Noske, B., *Beyond Boundaries: humans and animals*, Montreal, Black Rose Books, 1997.

OECD, Centre for Educational Research and Innovation, 2008a, online la <http://www.oecd.org/dataoecd/38/18/38446790.pdf>.

OECD, *Trends Shaping Education. 2008 Edition*, online la http://www.oecd.org/document/58/0,3343,en_2649_35845581_41208186_1_1_1_3745_5,00.html.

OECD, *Education*, 2009, online la http://www.oecd.org/about/0,3347,en_2649_37455_1_1_1_37455,00.html.

Pedersen, H., *Animals in Schools: processes and strategies in human–animal education*, West Lafayette, Purdue University Press, 2010a.

Pedersen, H., „Is ‘the Posthuman’ Educable? On the Convergence of Educational Philosophy, Animal Studies, and Posthumanist Theory“, in *Discourse*, vol. 31, nr. 2, 2010b, pp. 237-250.

Pickering, A., „Asian Eels and Global Warming: a posthumanist perspective on society and the Environment“, in *Ethics & The Environment*, vol. 10, nr. 2, 2005, pp. 29-43.

Rossini, M., „To the Dogs: companion speciesism and the new feminist materialism“, in *Kritikos*, nr. 3, septembrie 2006.

Sanders, C. R. & Arluke, A., „If Lions Could Speak: investigating the animal–human relationship and the perspectives of nonhuman others“, in *The Sociological Quarterly*, vol. 34, nr. 3, 1993, pp. 377-390.

Schaefer, D. O., *Review of Society for Phenomenology and Existential Philosophy's 47th Annual Meeting*, Pittsburgh, 16-18 octombrie 2008, online la http://www.h-net.org/~animal/markings10_schaefer.html.

Selby, D., *Earthkind. A Teachers' Handbook on Humane Education*, Stoke-on-Trent, Trentham Books, 1995.

Selby, D., „Humane Education: widening the circle of compassion and justice“, in D. Selby & T. Goldstein (eds.), *Weaving Connections. Educating for Peace, Social and Environmental Justice*, Toronto, Sumach Press, 2000, pp. 268-296.

Shukin, N., *Animal Capital: rendering life in biopolitical times*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 2009.

Sloterdijk, P., „Rules for the Human Zoo“. A response to the *Letter on Humanism, Environment and Planning D: Society and Space*, nr. 27, 2009, pp. 12-28.

UNESCO, *Towards Knowledge Societies*, Paris, UNESCO, 2005a.

UNESCO, *Promotion of a Global Partnership for the UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). The International Implementation Scheme for the Decade in Brief*, Paris, UNESCO, 2005b.

UNESCO, *UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014: the DESD at a glance*, Paris, UNESCO, 2005c.

UNESCO, *Contributing to a More Sustainable Future: quality education, life skills and education for sustainable development*, Paris, UNESCO, 2005d.

UNESCO, *Medium-Term Strategy for 2008-2013* (34 C/4), 2008, online la <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001499/149999e.pdf>.

UNESCO, *UNESCO and Inter-religious Dialogue*, f.a., online la

<http://tiny.cc/h1w3v>.

Watts, M. J., „Afterword: Enclosure“, în C. Philo & C. Wilbert (eds.), *Animal Spaces, Beastly Places: new geographies of human-animal relations*, 2000, London, Routledge, pp. 292-304.

Wheeler, W. & Dunkerley, H., „Introduction to Earthographies: ecocriticism and culture“, în *New Formations*, nr. 64, 2008, 7-14.

Wilbert, C., „Anti-this – against-that: resistances along a human-non-human axis“, în J. P. Sharp, P. Routledge, C. Philo & R. Paddison (eds.), *Entanglements of Power: geographies of domination/resistance*, London, Routledge, 2000, pp. 238-255.

Wolfe, C., *Animal Rites: American culture, the discourse of species, and posthumanist theory*, Chicago, University of Chicago Press, 2003.

Wolfe, C., *Posthumanities*, 2008, online la http://www.carywolfe.com/post_about.html

Wolfe, C., „Human, All Too Human: ‘animal studies’ and the humanities“, în *PMLA*, vol. 124, nr. 2, 2009, pp. 564-575.

Wolfe, C., *What is Posthumanism?*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 2010.

World Bank, *Education Sector Strategy*, Washington, The World Bank, 1999.

World Bank, *Opening Doors: education and the World Bank*, Washington, The World Bank, 2009.