Constelații ale speranței

Studii de caz și perspective asupra învățării transformatoare

Editori
Carlos Álvarez Pereira,
Mario Salomone și Raad Sharar

Raport adresat Clubului de la Roma

comunicare.ro

Constelații ale speranței

Studii de caz și perspective
asupra învățării transformatoare

Constelații ale speranței

Studii de caz și perspective asupra învățării transformatoare

Editori
Carlos Álvarez Pereira,
Mario Salomone și Raad Sharar

comunicare.ro

First published as

Carlos Álvarez Pereira, Mario Salomone and Raad Sharar (Eds.)
Constellations of Hope: Cases and perspectives of transformative learning.
A report to the Club of Rome

Globethics Publications, Globethics CoPublications Series
© 2026 Globethics & Club of Rome
Identifiers: ISBN: 978-2-88931-654-0 (online), 978-2-88931-664-9 (print colour),
DOI: 10.58863/20.500.12424/4321422, Geneva: Globethics Publications, 2026
The electronic version can be downloaded for free from the Globethics website:
https://globethics.net/.

**Publicarea ediției în limba română a fost posibilă grație colaborării dintre
Clubul de la Roma, Asociația Română pentru Clubul de la Roma
și Editura Comunicare.ro din cadrul Școlii Naționale de Studii Politice și Administrative.**

Traducere din limba engleză de Gabriel Tudor

Designul copertei: Les Copland și Michael Cagnoni
Tehnoredactare computerizată: Editura Comunicare.ro

Copyright © Editura COMUNICARE.RO, 2026,
pentru prezenta ediție în limba română.

Editura COMUNICARE.RO este departament în cadrul Școlii Naționale
de Studii Politice și Administrative, Facultatea de Comunicare și Relații Publice.

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României
Constelații ale speranței. Studii de caz și perspective asupra învățării transformatoare /
ed.: Carlos Álvarez Pereira, Mario Salomone, Raad Sharar; trad.: Gabriel Tudor.
– București: Comunicare.ro, 2026
Conține bibliografie
ISBN 978-973-711-674-1

I. Pereira, Carlos Álvarez (ed.)
II. Salomone, Mario (ed.)
III. Sharar, Raad (ed.)
IV. Tudor, Gabriel (trad.)

37

„Speranța nu are limite" reprezintă o inițiativă globală lansată de programul „Al Cincilea Element" al Clubului de la Roma și de rețeaua WEEC, cu scopul de a-i încuraja pe educatori, studenți și cetățeni să contribuie la o schimbare fundamentală a felului cum oamenii învață – reducând decalajul dintre cunoaștere și acțiune și regândind modul în care ar putea arăta o viață bună și un viitor echitabil pentru toți. Constelații ale speranței este prima lucrare publicată în cadrul acestei inițiative.

https: thefifthelement.earth/activity/no-limits-to-hope/

Cuprins

Mulțumiri / ix

Prefață / xi

Introducere / xvii

Capitolul 1 – Învățarea de la comunitățile din teren / 1

Studiul de caz Meli: reinventarea învățării cu Meli Bees Network – o inițiativă condusă de populațiile indigene, impulsionată de comunitate, conectată la nivel global și regenerativă prin natura sa / 7

Învățând în sala de clasă a naturii / 24

Practica gestionării în comun a bunurilor ca formă de învățare: elaborarea unui manual elvețian privind bunurile comune și a unei comunități de practică / 40

Recuperarea pedagogiilor înrădăcinate în ecologiile din Himalaya / 54

Leadershipul colectiv pentru cultivarea unei noi paradigme democratice în zonele îndepărtate și rurale din Scoția / 73

Puterea paradigmelor: recentrarea modurilor de cunoaștere, de acțiune și de existență ale Primelor Națiuni în vederea unui viitor sustenabil / 90

Revoluția umană ca învățare transformativă: practici educaționale în cadrul Mișcării Soka Gakkai / 112

Capitolul 2 – Redefinirea limitelor în cadrul instituțiilor de învățământ / 127

Gândește global, schimbă-te din interior, acționează local: învățarea mutuală ca motor al educației transformatoare pentru sustenabilitate / 135

Anxietatea climatică, capacitatea de acțiune și transformarea educațională sistemică în perioada copilăriei timpurii / 153

Reducerea decalajului uman prin intervenții bazate pe date, multilingvistice și holistice pentru succesul studenților în educația inginerească / 168

Învățarea susținerii unor viitoruri deschise: intervenții pentru practici adaptate contextului / 185

Construirea unor viitoruri sustenabile prin învățământul superior: procesul de elaborare a modulului de studiu multidisciplinar privind tranzițiile către sustenabilitate / 204

Regândirea educației pentru sustenabilitate: o abordare orientată spre justiție și decolonizare prin învățarea bazată pe proiecte / 220

Întreruperea decalajului uman: speranța în educația ecologică / 240

Speranța în laboratoarele de leadership: regândirea învățământului superior african sub forma unor centre de leadership transformator, orientat pe sustenabilitate / 258

Educația ecologică: cazul Școlii de vară din Nairobi pentru justiție climatică / 274

Interludiu: Legătura dintre sentimente și construirea unui sens / 287

Metamorfoză – o explorare autobiografică a călătoriei către sustenabilitate / 289

Capitolul 3 – Deschiderea mentalităților prin diverse mijloace / 307

Căi de învățare transformatoare prin abordări bazate pe artă și cultură / 314

Regenerarea educației printr-o abordare a sistemelor vii aplicată locului, procesului și parteneriatului: un studiu de caz din Lisabona / 337

Reconstruirea sistemelor de la zero: o nouă pedagogie pentru reînnoirea sistemică / 352

Învățarea inovatoare prin intermediul Patrimoniului Mondial în zorii post-Antropocenului / 368

Viitoruri regenerative îndrăznețe: îmbrățișarea schimbării cu abordări creative și imaginative / 381

Dezvățarea designului: catalizarea transformării mentalităților la nivel postuniversitar prin învățarea bazată pe teritoriu, creație comună și perspective dincolo de viziunea umană / 396

Abordarea uzurii morale programate prin imaginație radicală / 415

Metode creative pentru guvernanța biodiversității: o abordare critică și incluzivă a învățării participative / 430

Cultivarea semințelor viitorului: rolul spiritualității în cultivarea sensului, speranței, capacității de acțiune și angajamentului pentru sustenabilitate / 452

Capitolul 4 – Înțelegerea revoluției / 475

Practicile regenerative ca schimbare
de paradigmă în învățarea transformatoare / 482

Pășind cu încredere în policriza Antropocenului
– o renaștere în procesul devenirii umane / 497

Studiul inteligenței în natură pentru o perspectivă ecocentrică în educație / 512

Speranțele din trecut pentru
societăți dezirabile: accentul pe nevoile umane / 528

Proiectarea pentru speranță:
AI, inteligența colectivă și învățarea participativă / 548

Învățarea nu are limite – atunci când învățăm împreună cu lumea / 567

Concluzie / 583

Biografiile editorilor / 593

Mulțumiri

Această lucrare aduce laolaltă o comunitate remarcabilă de cercetători, practicieni și gânditori de pe cele cinci continente. Le suntem recunoscători tuturor celor care au răspuns apelului nostru de a contribui la volumul de față și care continuă să se implice în inițiativa „Speranța nu are limite". De asemenea, le mulțumim celor ale căror contribuții nu se regăsesc în aceste pagini: efortul vostru a îmbogățit procesul editorial mai mult decât am putea exprima aici și sperăm că acesta este doar începutul unui dialog mai amplu.

Editori
Carlos Álvarez Pereira, Mario Salomone și Raad Sharar.

Autorii prefeței
Gianfranco Bologna și Anne Snick, membri ai Clubului de la Roma.

Autorii lucrării
Claudia Milena Adler, Kiyoshi Akasu, Joan Anderson, Nobuyuki Asai, IfeKristi Ayo-Obiremi, Sadie Barnes, Jonas Beck, Constança Belchior, Julia Bentz, Tordis Berstrand, Najoua Bouraoui, Jacobus Bracker, Geraldine Brown, Thomas Bruhn, Siphiwe Innocent Buthelezi, Heather Cetrangolo, Ailsa Clark, Jacqueline Colmar, Karmen Czett, Nuno da Silva, Ana Rosa de Lima, Tara DePorte, Roberta Domingues, Silas Oghenemaro Emovwodo, Alex Franklin, Victoria Geaney, Seyda Nur Günes, Marcus Hallside, Teresa Hoskyns, Christopher D. Ives, Suzanna James, Eszter Kelemen, Christopher Kennedy, Nyamakazi Kgomotso Susan A. Klijsen-van Elteren, Charlotte B. A. Kobus, Olga Kokshagina, Hikaru Komatsu, Maike Land, Yiannis Laouris, Rosalie Le Grelle, Anna Lehtonen, Patricia Vhahangwele Lethole, Sabine Lettmann, Dana Aly López Solís, Geeta Ludhra, Subash Ludhra, Claire Lyons, Mphatheleni Makaulule, Malibongwe S. Manono, Sandra Marques, Jesús Martín González, Alison McGrory, Janet J. McIntyre-Mills, María Angélica Mejía-Cáceres, Hlengiwe Mhlongo, Niina Mykrä, Chahab Nastar, Anna-Lena Neurohr, Iris Nicomedi, Athenkosi Nzala, Lígia Oliveira, Leonie Paul, Ivani Pauli, Erika Peklanska, Giulia Pellizzato, Rosamund Portus, Aishwarya Pradhan, Anushya Pradhan, Mikael Puurtinen, Rosa M. Raaphorst, Aleksandra Raonic, Jeremy Rappleye, Jelena Ristić Trajković, Riswanda, Jemima

Robertson, Jo Rose, Jelena Šćekić, Philipp Schweizer Huguenot, Iveta Silova, Ntokozo Sindane, Barbara Smith, Ilkhom Soliev, Laura Atzin Soto, Jane Spiteri, Dezire Tilinger, Katherine von Stackelberg, Zack Walsh, Christine Wamsler, Claudia Westermann, Ida Widianingsih, Sara-Jayne Williams, Christoph Woiwode, Agnes Zolyomi

Consiliul consultativ

Aurelio Angelini, Antonella Bachiorri, Sergio Bellucci, Olivier Bréchard, Gabriella Calvano, Jack Davies, John Gilmour, Parul Punjabi Jagdish, Rosa Guadalupe Mendoza-Zuany, Sachi Ninomiya-Lim, Maria Novo, Sheela Patel, Marcos Reigota, Eureta Rosenberg, Juan Carlos A. Sandoval-Rivera, Daniella Tilbury, Mercedes Varela Losada, Pedro Vega-Marcote, David Bryan Zandvliet

Echipa programului

Philippa Baumgartner, Alice Bona, Federica Colucci, Mariaclaudia Cusumano, Daniel Daruty de Grandpré, Bianca La Placa, Nolita Mvunelo, Chiara Rusconi.

Prefață

De la Limitele creșterii la Constelații ale speranței

Anne Snick și Gianfranco Bologna

Este oare o naivitate din partea noastră să lansăm o inițiativă intitulată „Speranța nu are limite" într-un moment în care viitorul omenirii, ba chiar însăși supraviețuirea ei, sunt incerte?

Lumea traversează o perioadă de profundă întunecare a rațiunii. Astăzi, liderii politici manifestă atitudini autocratice, suveraniste și rasiste, subminând drepturile fundamentale și amenințând coexistența civilizată și pașnică a popoarelor, care depinde de dreptul internațional, de respectul pentru viața umană și non-umană, de acceptarea diversității și de grija față de mediu.

Omenirea numără peste 8,2 miliarde de indivizi și se caracterizează printr-o inegalitate dramatică: în timp ce există peste 3 000 de miliardari, cu o avere cumulată de 18,3 trilioane de dolari americani, aproape jumătate din populația lumii trăiește în sărăcie. Cele mai bogate 12 persoane de pe planetă dețin mai mult decât întreaga jumătate săracă a omenirii.

În ultimele decenii, cunoștințele noastre colective au fost îmbogățite de perspectivele extraordinare oferite de științele sistemului Pământului. Acestea analizează interconexiunile dintre toate sferele planetare pentru a defini limite sigure și echitabile ale sistemului terestru. Cu toate acestea, autocrații și populiștii atacă fundamentele științifice ale sustenabilității și inundă sfera publică cu informații false.

Sănătatea sistemelor naturale ale planetei se află într-o stare critică: am modificat 75% din ecosistemele terestre și 66% din ecosistemele oceanice și se preconizează că aceste cifre vor urca la 90% până în 2050. Cel puțin un milion de specii sunt considerate în pericol de dispariție.

Această epocă nu are, pur și simplu, precedent în istoria consemnată. Omenirea a pătruns pe un teritoriu necunoscut, o zonă care pe hărțile lumii din Evul Mediu era etichetată cu „Aici sunt dragoni". Dar trebuie să recunoaștem: știam că asta se va întâmpla.

În 1968, o personalitate profund umanistă și vizionară, Aurelio Peccei (1908–1984), economist și om de afaceri, a fondat Clubul de la Roma în colaborare cu Alexander King (1909–2007), chimist și director științific al Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică, dar și cu alte câteva personalități unite de interesul lor pentru construirea unui viitor echitabil, just și durabil pentru omenire. De-a lungul anilor, organizația a publicat numeroase reflecții și propuneri fundamentale.

Peccei se întreba în ce măsură capacitățile noastre tehnice ne-au transformat în „monștri geniali", care ar putea deveni victime ale propriilor lor acțiuni. Obiectivul inițial al organizației a fost explorarea limitelor creșterii materiale și cantitative continue a speciei umane pe Pământ.

Primul raport adresat Clubului de la Roma, intitulat *Limitele creșterii* (1972), a fost redactat de o echipă din cadrul Grupului de Dinamică a Sistemelor de la prestigiosul Institut de Tehnologie din Massachusetts. Acesta a demonstrat că expansiunea materială continuă a speciei noastre pe o planetă cu limite geofizice clare nu era sustenabilă. Raportul a avertizat asupra unui potențial colaps al civilizației umane din cauza epuizării resurselor și a poluării. Rapoartele care au urmat au subliniat și mai mult limitele externe ale dezvoltării umane. Ele s-au vândut în milioane de exemplare, în întreaga lume. Avertismentul fusese lansat.

Dar în ciuda acestui avertisment, omenirea și-a urmat parcursul dezastruos. Rapoartele științifice privind limitele planetare nu ne spun în mod clar cum să ne ajustăm valorile și comportamentul pentru a reveni la un mod de viață care să se încadreze în limite sigure și juste. Acest lucru necesită o abordare diferită a învățării.

Peccei a subliniat întotdeauna importanța analizării nu numai a limitelor externe ale dezvoltării umane, ci și, mai presus de orice, a limitelor noastre interne. În toate volumele pe care le-a lansat după prima sa carte, *The Chasm Ahead* (*Abisul care ne așteaptă*), el a susținut că tot ceea ce omenirea și-a oferit din punct de vedere economic și tehnologic nu a putut rezolva dificultățile cu care ea se confruntă, deoarece aceste eforturi au fost inspirate de aceeași mentalitate aflată la baza crizelor cu care ne confruntăm. De fapt, căutăm căi către progres, bunăstare și salvare mai ales în afara noastră, mai degrabă decât prin îmbunătățirea a ceea ce suntem, a modului în care gândim și acționăm și a felului cum învățăm. Oamenii moderni sunt capabili să transforme totul, dar uită să se dezvolte pe ei înșiși.

Apoi, în 1977, a fost publicat raportul *Scopuri pentru omenire*. Acesta își propunea să creeze o nouă Renaștere, stabilind o înțelegere solidă a componentei umaniste în funcționarea globală a lumii. Raportul prevedea un fel de „revoluție a solidarității mondiale",

înrădăcinată în convingerea că toate condițiile pentru progres pot fi întrunite prin crearea unei adevărate comunități, o îmbinare armonioasă de obiective complementare.

Raportul *Învățarea nu are limite*, publicat în 1979, a avut ca scop crearea fundamentelor pentru o lume diferită și a îmbogățit considerabil implicarea organizației, prin extinderea orizontului reflecțiilor sale. Acesta a evidențiat necesitatea de a acoperi „decalajul uman" – disparitatea dintre capacitatea noastră de a transforma realitatea și înțelegerea noastră asupra consecințelor propriilor fapte. Raportul a susținut că este esențial să acceptăm limitele creșterii, eliminând în același timp toate limitele învățării.

Așa cum Peccei a subliniat în repetate rânduri, pentru a învăța cum să gestionăm ansamblul tot mai complex și mai interconectat de societăți și sisteme care constituie lumea noastră, trebuie mai întâi să învățăm să ne gestionăm pe noi înșine. Această învățare fundamentală și indispensabilă necesită o evoluție culturală profundă.

Putem avea încredere în capacitatea noastră de a realiza acest lucru în timp util?

Este clar că, pentru a acoperi „decalajul uman" și a restabili legătura noastră vitală cu Pământul, trebuie să schimbăm modul în care învățăm. Sistemul educațional modern a luat naștere în perioada revoluției industriale, când școlile erau concepute ca instituții menite să insufle copiilor abilitățile și atitudinile necesare pentru a deveni muncitori eficienți.

Educația de astăzi se concentrează în principal pe transmiterea cunoștințelor și a competențelor care le permit oamenilor să subjuge natura și să stimuleze productivitatea economică, în timp ce lasă deoparte creativitatea, spiritul ludic, spiritualitatea și modestia. Ea consideră ca fiind primitive și subdezvoltate viziunile asupra lumii și practicile tradiționale și indigene, care abordează natura cu respect, moderație și reciprocitate. Ea alimentează tendința industriei de a exploata resursele naturale și umane fără a înțelege consecințele pe care acest lucru le are asupra calității vieții. Prin glorificarea puterii noastre fără precedent de a stăpâni natura, educația de astăzi rupe legătura noastră vitală cu Pământul. Ea ne face să uităm faptul că noi înșine suntem parte din natură, un produs al evoluției naturale, și că, fără o planetă sănătoasă, plină de viață și rezilientă, nu putem respira, nu ne putem hrăni și hidrata. Pentru a ne realinia rutinele culturale și economice cu capacitatea de susținere pe care o are Pământul, trebuie să ne reconectăm profund cu natura – o sarcină pentru care, din păcate, școlile noastre nu au fost concepute.

Totuși există speranță

În 2025, programul „Al Cincilea Element" al Clubului de la Roma și Rețeaua Congresului Mondial de Educație Ecologică au lansat „Speranța nu are limite", o inițiativă

globală care urmărește să reexamineze căutarea, de către omenire, a sensului și unei vieți mai bune. Cu acest prilej, elevi, educatori, practicieni și cercetători care explorează noi viziuni pedagogice, învățarea colaborativă și metode inovatoare de rezolvare a problemelor, au fost invitați să-și împărtășească perspectivele. Lucrarea de față dezvăluie bogăția răspunsurilor obținute în urma acestei inițiative. Ea acoperă diversele axe care trebuie recalibrate pentru o transformare sistemică a educației. De asemenea, pune în lumină parcursurile personale către transformare și modalitățile de a deschide mentalitățile, dezvăluie cum să învățăm de la comunitățile simple, de la bază, explică felul cum putem să retrasăm terenul de joc în instituțiile de învățământ și ajută la înțelegerea imaginii de ansamblu a unei schimbări de paradigmă. Ea arată cum pionierii din întreaga lume facilitează învățarea transformatoare și catalizează schimbarea culturală.

Omenirea se află în prezent la o răscruce, de unde pornesc două căi. Desigur, calea fără ieșire a regimurilor educaționale consacrate este departe de a fi abandonată. Cu toate acestea, o adevărată comunitate de elevi și educatori construiește o traiectorie mai luminoasă. Nicio cale bătătorită nu duce către o destinație nouă, dar așa cum spunea poetul Antonio Machado, „calea se face mergând”. A parcurge împreună această nouă cale reprezintă singura noastră speranță – o speranță fără limite.

Această carte este rezultatul remarcabil al unui efort colectiv. Nenumărații făuritori de drumuri noi către un viitor plin de speranță merită recunoștința noastră profundă. Avem datoria de a fi recunoscători față de populațiile indigene, păstrătoarele înțelepciunii tradiționale, față de comunitățile locale, mișcările pornite de la baza societății, tinerii creativi care îmbrățișează valori noi, precum și față de profesorii și liderii curajoși care părăsesc calea bătătorită în căutarea unor metode de a reconecta umanitatea cu natura. Ei găsesc un nou sens în evoluția noastră alături de alte specii și ne ajută să ne imaginăm un viitor radical diferit. Recunoaștem rolul inestimabil al Clubului de la Roma, al organizației „Al Cincilea Element”, al Rețelei Congresului Mondial de Educație Ecologică, al ecosistemelor lor de colaborare strânsă, precum și al numeroșilor parteneri și instituții care au contribuit la realizarea acestui proiect.

Speranța înseamnă să învățăm cum să construim împreună un viitor regenerativ. Și tocmai pentru că viitorul este imprevizibil, îl putem imagina, îl putem cultiva și îl putem face să înflorească. Acest efort vital și esențial trebuie să fie unul colectiv, care să implice miliarde de oameni. Prin urmare, crearea unei comunități globale de elevi și educatori este esențială. Această carte constituie o mărturie a apariției acestei comunități. Ea prezintă viziuni alternative asupra învățării, care ne stimulează creativitatea și ne eliberează de mentalitățile pedagogice învechite. Astăzi, promovarea dezvoltării

umane înseamnă alăturarea la această mișcare și integrarea ei în noi instituții, politici și reglementări.

Bazându-se pe bogata moștenire a documentelor și rapoartelor anterioare, *Constelații ale speranței* alimentează această ambiție colectivă. În acest moment istoric crucial, a găsi curajul de a susține utopii orientate spre viață reprezintă singura noastră cale de a fi cu adevărat realiști. Lucrarea de față invită elevii, studenții și profesorii, comunitățile și factorii de decizie să se alăture acestui val de speranță care anunță o schimbare a paradigmei educaționale. Alegerea între a înăbuși sau a cultiva această speranță este acum a voastră.

Introducere

Carlos Álvarez Pereira, Mario Salomone și Raad Sharar

Dragă cititorule, volumul de față reprezintă prima lucrare dintr-o inițiativă ambițioasă, pe care am decis să o numim „Speranța nu are limite”. Ideea că speranța ar putea fi nemărginită poate părea naivă. Este însă, mai degrabă, o ipoteză pe care conținutul acestei cărți o confirmă. În primul rând, speranța nu este un sentiment optimist și pasiv. Este un apel deliberat la acțiune, o încercare de a produce o schimbare pozitivă.

Așa cum spune unul dintre autorii care au contribuit la această carte* speranța apare nu ca o alinare, ci ca o practică educațională trăită, întemeiată pe conexiune, grijă și responsabilitate comună. Aceste cuvinte sintetizează aproape tot ceea ce avem nevoie pentru drumul care se află înaintea noastră. Ea identifică speranța ca pe o practică complexă, care nu se rezumă la a da sens acțiunilor noastre. Speranța constituie un instrument esențial pentru a interacționa cu viitorul. Ea ne eliberează de condiția de receptori pasivi ai schimbării, ajutându-ne să o anticipăm și să participăm la modelarea ei.

De la speranță la învățare, de la învățare la speranță

Evoluția vieții pe Pământ ne-a făcut capabili să ne imaginăm lucruri, iar noi folosim permanent această capacitate pentru a ne organiza activitățile cotidiene și a ne gândi la viitor. Iar dacă aveți copii, veți fi de acord că nu există nimic mai important, nimic pentru care ați fi dispuși să plătiți un preț mai mare, decât viitorul acestora. În multe țări, milioane de oameni au sentimentul că viețile copiilor lor vor fi mai dificile decât propriile lor vieți. Nu este un sentiment universal, dar a devenit suficient de răspândit în așa-numitele „societăți dezvoltate” încât să fie profund îngrijorător.

În anii 1970, Clubul de la Roma s-a numărat printre primii care au explorat viitorul, punând câteva întrebări incomode. Este posibil ca toți oamenii de pe Pământ să-și dezvolte

---

* Textele tipărite cu caractere cursive sunt citate exacte din contribuțiile incluse în această carte. Toți autorii merită să fie citați, dar acest lucru ar fi făcut introducerea prea lungă și, având în vedere natura cu adevărat colectivă a lucrării de față, am decis să renunțăm la indicarea fiecărui autor citat.

potențialul, ținând seama de caracterul finit al resurselor planetei? Primul raport adresat Clubului de la Roma, *Limitele creșterii* (1972), a analizat această întrebare. Raportul a avut un impact uriaș, ale cărui efecte pot fi resimțite și astăzi, dar totodată a fost interpretat în mod deliberat greșit, ca o profeție apocaliptică. Fără îndoială, cartea avertiza că „progresul", așa cum era conceput atunci și este conceput încă și astăzi, ar putea duce la prăbușirea civilizațiilor umane, ca urmare a epuizării resurselor naturale și, concomitent, a acumulării de deșeuri și poluare. Acest lucru a provocat un șoc căruia încă nu am reușit să-i facem față. Lucrarea nu conținea însă nicio profeție, ci o multitudine de scenarii și, în esență și în spiritul ei, era și o invitație de a învăța cum să facem posibil echilibrul dintre bunăstarea oamenilor și cea a planetei.

După ce a devenit conștient de amenințările iminente la adresa civilizației, Clubul de la Roma a propus, în 1979, o formulare originală pentru a aborda această provocare: în raportul *Învățarea nu are limite*, el susținea valorificarea întregului potențial al oamenilor de a învăța și, odată cu aceasta, „reducerea decalajului uman", adică a diferenței dintre capacitatea noastră de a acționa și de a transforma realitatea în care trăim și capacitatea de a înțelege și de a gestiona consecințele propriilor acțiuni.

„Decalajul uman" se produce între *cunoaștere* și *acțiune*, între ceea ce știm și felul cum trăim. Este o modalitate descriptivă de a invoca ceva înfricoșător, care fusese deja schițat în *Limitele creșterii*: nu numai că progresul ar putea duce la colaps, dar însăși inteligența umană ar putea fi vinovată de sinuciderea speciei. Cu toate capacitățile noastre extraordinare, oare vom acționa atât de nechibzuit încât viața pe Pământ să devină posibilă doar fără noi?

Învățarea nu are limite critica în mod explicit instituțiile de învățământ, în cadrul cărora are loc o mare parte a procesului de învățare, pentru faptul că nu reușesc să ofere decât o „învățare de întreținere" – adică transmiterea către următoarea generație de studenți a cunoștințelor deja validate. Deși utilă, învățarea de întreținere este insuficientă, deoarece nu poate anticipa ceea ce va fi necesar, pe măsură ce societatea evoluează în cadrul propriului ecosistem. Prin urmare ea nu poate preveni catastrofele pe care violența modernității le pregătește în tăcere. Am fi astfel condamnați la cicluri de evoluție treptată, punctate de momente de criză tragică, posibil de proporții existențiale, pe care le-am fi putut preveni dacă ne-am fi folosit mai bine capacitățile și înțelepciunea.

Dar *Învățarea nu are limite* a oferit mai mult decât un diagnostic critic. La fel ca volumul de față, raportul a mizat pe omenire și pe capacitatea fiecărui om de a-și elibera potențialul de a învăța prin forțe proprii, cu condiția să existe circumstanțele adecvate.

INTRODUCERE

Raportul susținea că învățarea poate fi, de fapt, anticipativă, participativă, integratoare și inovatoare. În apariția acestor noi caracteristici, exemplificate prin cazuistica din această carte, găsim spațiul în care speranța și învățarea se întâlnesc.

Acest mod de a ne înțelege omenirea își are originea în viziunea instituțiilor pedagogice inițiate cu mai bine de un secol în urmă și se reconectează cu școli de înțelepciune mult mai vechi, aparținând culturilor indigene și civilizațiilor antice. În același timp, atunci când am demarat această inițiativă, convingerea noastră era că întregul cerc virtuos al învățării și speranței este real și se manifestă chiar astăzi. Nu este ceva pierdut într-un trecut îndepărtat, ci ceva viu, aflat pretutindeni în jurul nostru, deși rareori beneficiază de vizibilitatea cuvenită. De aceea, în 2025 am lansat un apel pentru contribuții și am primit numeroase texte care reflectă o multitudine de experiențe, cercetări, concepte și propuneri din întreaga lume.

A fost dificil să alcătuim selecția care se află acum în mâinile voastre. Sperăm ca lectura să vă fie utilă, să vă stârnească interesul, să vă ofere o perspectivă proaspătă, să vă dezvăluie lucruri noi și să vă inspire. Cazurile expuse în această carte provin de la 90 de autori din 25 de țări de pe cele cinci continente. Ele aduc în prim-plan vocile și experiențele a zeci de mii de oameni: studenți, profesori, practicieni, activiști – dintre care mulți au participat și la dezbateri online prea numeroase pentru a putea fi enumărate aici.

Cum putem învăța ceea ce știm deja? Cum putem folosi ceea ce cunoaștem despre modul în care funcționează viața pentru a ne schimba relațiile cu toate ființele vii și pentru a face posibilă aspirația la bunăstarea întregii omeniri și a întregii planete? Este oare capacitatea omenirii de a învăța, la nivel individual, social și global, suficientă pentru a face față provocărilor existențiale cu care ne confruntăm? Acestea sunt marile întrebări ale epocii noastre.

Pe baza mărturiilor autorilor care au contribuit la volumul de față, putem confirma că au apărut, într-adevăr, noi practici și teorii ale învățării, menite să răspundă acestor întrebări. Ele s-au dezvoltat într-un mod organic, care presupune incertitudine. Cu atât mai bine, întrucât cel mai important lucru este că aceste practici sunt vii! După cum veți constata, *ecoculturi ale unui post-Antropocen timpuriu pot fi identificate în întreaga lume, contestând rămășițele erei combustibililor fosili prin reconectarea oamenilor cu Pământul și prin înțelegerea naturii construite a concepțiilor despre lume.*

Vectorii speranței

Ca atitudine care face posibilă transformarea, speranța trebuie integrată nu ca un sentiment pasiv, ci ca un instrument activ și generator de forță, menit a ne ajuta să navigăm prin incertitudine și să contribuim la modelarea unor viitoruri sustenabile.

Viitorul așteaptă să fie creat. O criză oferă spațiu pentru noi posibilități, întrucât ne-ar fi greu să continuăm în același mod ca până la ea. Din momentele de cotitură pot apărea drumuri diferite și chiar dacă nu toate acestea sunt bune, acțiunile noastre pot face diferența, creând condițiile potrivite pentru ca viitorurile dorite să devină posibile. Întregul conținut al cărții de față exprimă această idee în numeroase feluri. Din nou și din nou, el invocă puterea imaginației, a creativității și a artelor de a da naștere unei varietăți de viitoruri posibile. În același timp însă, nu orice viitor este posibil. Cum facem față, individual și colectiv, unor provocări care ni se par copleșitoare?

De la tragedie la sens. Cea mai mare provocare cu care ne confruntăm în prezent nu este reprezentată de schimbările climatice, pierderea biodiversității, tensiunile geopolitice sau polarizare, ci de iluzia, larg răspândită, a propriei noastre insignifianțe. Sentimentele de lipsă de sens, deznădejdea și apatia se numără printre cauzele profunde ale acestei situații și alimentează un cerc vicios al deteriorării stării de bine individuale, colective și planetare. Strigătul, neauzit și larg răspândit, după sens constituie și expresia unei revendicări masive a demnității umane și a echității. Ceea ce știm cu certitudine este că, alături de iubire și muncă, transformarea tragediei în triumf poate deveni un puternic imbold, generator de sens.

Așadar, ne-am putea întreba: Care este povestea voastră despre sustenabilitate? Ce momente v-au schimbat felul cum priviți lumea? Și cum ar putea împărtășirea unor astfel de povești să devină o practică a speranței care îi invită și pe alți oameni să se alăture efortului îndelungat și necesar de remodelare a prezentului și viitorului?

Emoțiile înseamnă inteligență. Reacțiile emoționale declanșează adesea dorința de a învăța mai mult, de a pune întrebări profunde sau de a schimba ceva în felul cum trăim ori acționăm. Așa cum se arată în repetate rânduri în această carte, iluzia unei inteligențe „raționale", separată de emoțiile noastre, a fost o eroare la nivel de civilizație. Emoțiile sunt parte integrantă din ceea ce suntem, iar ignorarea lor duce la experiențe nocive de frustrare, teamă și umilire. Avem nevoie de spații în care emoțiile să nu fie privite ca distrageri, ci ca repere, în care contradicțiile să nu fie reduse la tăcere, ci explorate, în care scopul să nu fie claritatea, ci profunzimea.

INTRODUCERE

Ești deja un învățăcel capabil. Cunoașterea ia naștere printr-o relație directă: cu teritoriul unde trăiești, cu cei apropiați, cu strămoșii și cu ființele mai mult decât umane. Învățarea nu se referă la dominație, ci la armonizare: este o „devenire împreună cu lumea". Educația de masă nu este însă concepută pentru așa ceva și transmite ideea că ar fi destinată doar unei anumite perioade din viața noastră sau unor cercuri restrânse de specialiști. Dimpotrivă, ea ar trebui să fie pentru toată lumea și să fie realizată de toată lumea, în permanență. În sensul său deplin, învățarea nu înseamnă doar un proces tehnic de transfer de informații, ci o devenire ontologică: o transformare a felului în care ne raportăm la noi înșine, la ceilalți și la lumea vie. Învățarea este emergentă, bine ancorată și participativă.

Învățând din viață. Veți citi aici, de asemenea, în repetate rânduri, cât de important este să ne reconectăm cu propria umanitate, cu natura și cu teritoriul pe care trăim. Scopul este regenerarea educației printr-o abordare a teritoriului, a procesului și a parteneriatului bazată pe sisteme vii. „Spațiul transformării" nu este un domeniu separat. Într-un anumit sens, el reprezintă, pur și simplu, viața însăși. Este locul în care experiența umană se desfășoară în toată complexitatea ei, prin momentele de zi cu zi, întâlniri, contexte de învățare și fluxul obișnuit al timpului.

Viața este un mister mai mare decât noi și, în același timp, am acumulat despre ea o imensă cantitate de cunoaștere și înțelepciune pe care, în cea mai mare parte, nu o folosim în organizarea societăților moderne. Pornim de la ipoteza că există un spațiu pentru o cercetare generativă la punctul de întâlnire dintre anumite domenii ale științei moderne – ca de pildă biologia evoluționistă, termodinamica, ecologia, cibernetica, teoria complexității și altele – și cunoașterea și înțelepciunea substanțiale provenite din culturile tradiționale, care sunt redescoperite și validate de cercetarea științifică de astăzi.

Ne așteptăm să descoperim cum anume pot ființele vii și ecosistemele să învețe și să se schimbe pe parcursul unui proces de transformare care este întotdeauna reciproc și nu se desfășoară niciodată în izolare. Noi, oamenii, avem propriile noastre modalități de a concepe schimbarea intenționată, bazate pe o mentalitate rațională și liniară, iar acestea sunt utile în numeroase scopuri. Dar aceste modalități poartă în ele „decalajul uman": ele nu sunt potrivite pentru schimbarea sistemică. Atunci când suntem parte activă a sistemului, intenționăm să-l schimbăm. Cel mai adesea însă, forțarea schimbării într-o anumită direcție se dovedește ineficientă atunci când este necesară crearea condițiilor pentru ca învățarea și schimbarea să aibă loc în mod organic.

Sănătatea și bunăstarea au o natură relațională. Ele nu au nevoie de niveluri tot mai mari de consum material. Obsesia modernității pentru maximizarea producției și

consumului, împreună cu concepția individualistă asupra societății, ne-au determinat să ignorăm faptul că sănătatea noastră și sentimentul unei vieți încărcate de sens nu sunt determinate de cumpărarea de lucruri. Știința a redescoperit ceea ce știam dintotdeauna: calitatea relațiilor noastre cu ceilalți, oameni și ființe non-umane deopotrivă, reprezintă secretul unei vieți bune.

Această conștientizare esențială conduce către alte modalități de a învăța și de a inova, în care relațiile și interdependențele joacă rolul dominant. Și, în fond, este o veste bună, deoarece oricine poate dezvolta relații. După cum veți putea citi aici, această înțelepciune străveche reconciliază cele mai noi cunoștințe cu practicile din viața reală, în special cu cele ale comunităților vulnerabile aflate în situații critice.

Moduri și niveluri de învățare

Raportul *Învățarea nu are limite* a mizat pe capacitatea umană de a dezvolta noi moduri de învățare, împletind anticiparea, participarea, integrarea și inovarea. Aceste caracteristici reunite generează o importantă diferență față de învățarea de întreținere. Le veți vedea pe toate în acțiune în experiențele concrete descrise în această carte.

Necesitatea unei schimbări de paradigmă este invocată adesea, dar ce înseamnă ea, de fapt? În viziunea noastră, aceasta are legătură cu nivelul de profunzime la care trebuie să aibă loc învățarea. Pentru a oferi un exemplu cât mai clar, să ne gândim la schimbarea climatică. Identificarea combustibililor fosili drept factorul principal care determină acest fenomen a făcut posibilă formularea atât a problemei, cât și a soluției într-o logică simplă de tip cauză-efect: dacă trecem la surse de energie regenerabilă, problema este rezolvată! Nivelul de învățare necesar corespunde unei provocări tehnico-economice, care poate fi depășită atunci când investim în resursele necesare pentru dezvoltarea tehnologiilor adecvate.

În acest caz, nu se mai pune problema de ce fel de energie ne este necesară sau de câtă energie avem nevoie și nici a uriașei disproporții dintre consumul țărilor cu venituri mari și al celor cu venituri mici. Se presupune că traiectoria către bunăstarea umană necesită o cantitate tot mai mare de energie pe cap de locuitor. Se presupune, de asemenea, că niveluri revoltător de ridicate ale consumului de energie sunt legitime, cu condiția să existe bani pentru a le plăti.

Dar în ciuda avantajelor energiilor regenerabile, acestea nu permit o creștere infinită pe o planetă finită. Dacă ne vom lega viitorul de niveluri tot mai ridicate ale consumului de energie, omenirea va fi redusă la propriul metabolism: consumul va deveni

un scop în sine, iar creșterii ca atare i se va atribui o semnificație pozitivă. Așa a funcționat omenirea în epoca modernă, dar nu așa funcționează natura. În acest cadru, ideea că bunăstarea umană pentru toți ar putea fi atinsă printr-o reducere considerabilă a consumului total de energie este pur și simplu de neconceput. Prea multe interese – financiare, industriale, geopolitice – s-ar afla în joc. Dar la un nivel diferit de învățare, mai aprofundat, am putea încerca alte formulări pentru această provocare fundamentală. Am putea ajunge să înțelegem că sănătatea și bunăstarea oamenilor sunt determinate de calitatea relațiilor dintre ei, iar acest lucru ne-ar conduce către o înțelegere diferită în ceea ce privește nevoia noastră de energie.

Cadrele instituționale, inclusiv disciplinele de cercetare, sunt concepute pentru a învăța la anumite niveluri, dar nu la profunzimea necesară în contextul actualelor provocări existențiale. Așa cum relevă această carte, avem de înfruntat *nu doar o problemă empirică tehnico-științifică, ci o provocare profund relațională și structurală, care presupune perturbarea atât a normelor de excludere, cât și a sistemelor ierarhice de cunoaștere.*

Structura capitolelor cărții a rezultat din gruparea contribuțiilor primite ca răspuns la apelul nostru lansat în 2025. Ele abordează diferite modalități de a face posibilă învățarea la nivelul de profunzime necesar. Și, pe lângă reflecții asupra felului cum instituțiile existente limitează această profunzime, sunt propuse remedii concrete. Pentru a facilita lectura și ceea ce va urma după ea, am inclus introduceri detaliate pentru fiecare dintre capitole. Acestea oferă o perspectivă de încadrare, punând în legătură poveștile atât de variate ale autorilor cu logica generală a cărții de față și a inițiativei „Speranța nu are limite".

Capitolul 1 abordează experiențe de învățare aflate cel mai aproape de locuri reale și desfășurate în interiorul comunităților, de obicei în afara instituțiilor de învățământ. Acesta este fundamentul pentru tot ceea ce urmează, deoarece, în contextele locale, acordarea la natură apare ca o cale evidentă, iar capacitățile comunităților oferă în același timp cunoaștere și sens. La fel ca în cazul celorlalte capitole, din bogata diversitate a cazurilor prezentate se desprind câteva concluzii comune: învățarea este bazată pe teritoriu, este intergenerațională, nu verticală, este participativă, nu transmisă de-a gata, este îmbogățită prin integrarea epistemologiilor non-occidentale și indigene ca elemente fundamentale și consideră dimensiunile ecologice și sociale ale regenerării ca fiind inseparabile. Mai mult, devine limpede că învățarea regenerativă necesită o reorientare a epistemologiei, o nouă concepție asupra rolurilor profesorului și elevului sau studentului și o nouă viziune asupra scopului învățării.

Capitolul 2 pătrunde în instituțiile de învățământ și examinează o varietate de încercări de a aduce în fața elevilor și studenților, în contexte diferite și la vârste foarte variate, de la școala primară până la învățământul superior, conștientizarea socio-ecologică, expertiza și chiar înțelepciunea. Deși teoreticienii educației și cadrele de politici publice de la nivel mondial recomandă de decenii întregi schimbări transformatoare în instituțiile de învățământ, decalajul dintre aceste recomandări și practica efectivă din sălile de clasă și din instituții persistă. Totuși poveștile din acest capitol arată că instituțiile obișnuite, funcționând în limitele propriilor contexte, pot genera efectiv transformarea fără să aștepte existența unui cadru de politici perfect, care să facă posibil ceea ce simt că ar fi necesar.

Capitolul 3 pornește de la constatarea că *tot ceea ce este necesar pentru a imagina și proiecta viitoruri regenerative într-un context educațional este departe de a fi evident.* Este nevoie de o explorare substanțială, care să sublinieze valoarea imaginației, creativității, designului și chiar a spiritualității. Pedagogiile interculturale și expresiile artistice, combinate cu o cunoaștere științifică, se numără printre căile prin care ne putem deschide mintea către noi orizonturi, pornind de la o abordare a inteligenței pe deplin materializată, înrădăcinată în context și integratoare. Relatările din acest capitol arată că „decalajul uman" nu este în primul rând cognitiv. El este afectiv, relațional, imaginativ și spiritual. Prin urmare, dacă nu lipsa cunoașterii, ci sărăcia imaginației, deconectarea de la sens și neputința dobândită în fața complexității reprezintă obstacolul în calea transformării, atunci educația are mult mai multe de oferit decât i s-a cerut până acum să dăruiască. Întrebarea se schimbă de la „ce trebuie să știe elevii sau studenții" la „cine trebuie să devină și cum trebuie să se simtă".

În sfârșit, **Capitolul 4** propune cadre cuprinzătoare pentru ceea ce Aurelio Peccei și Daisaku Ikeda au numit *revoluția umană* – o eliberare a modurilor de gândire din cadrele cognitive obișnuite, care ar face posibilă reconcilierea oamenilor cu Pământul. Desigur, nu există o singură abordare în acest sens, iar bogăția propunerilor deschide calea către noi cercetări și practici. Aceste contribuții sunt unite prin refuzul comun de a accepta că scopul cel mai profund al educației este reproducerea lumii așa cum este ea. În acest cadru, speranța este și un angajament de a menține viitorul deschis.

Între capitole, în **Interludiu: Legătura dintre sentimente și construirea unui sens**, evidențiem explorarea detaliată și atentă a unui proces individual de transformare către un angajament profund față de sustenabilitate, care poate fi de mare ajutor nu ca model, ci ca tip de poveste reflexivă care ne determină să ne schimbăm.

Este important de subliniat că, într-o perioadă în care obsesia față de așa-numita inteligență artificială acaparează titlurile pretutindeni, perspectiva noastră nu face ca evoluția educației și a învățării să depindă de tehnologie, indiferent cât de inteligentă ar fi aceasta. În forma în care este concepută în prezent, ea nu reprezintă un răspuns la amenințările existențiale – ba dimpotrivă, le accelerează. Fără a-i ignora sau respinge potențialul, dacă este reorientată către alte scopuri – aspect abordat, de asemenea, în lucrarea de față – perspectiva noastră pornește de la imperativul de a ne reumaniza și de a ne reconecta cu viața. Acest lucru este evident în fiecare contribuție pe care o veți citi. Și, după cum veți vedea, el poate fi pus în practică în numeroase moduri, schimbându-ne abordarea asupra învățării: de la părți conectate la întreguri interconectate și cuprinse ierarhic unele în altele, de la învățarea centrată pe proiect la cea orientată către teritoriu și de la rezolvarea problemelor la activarea potențialului.

Depășirea profețiilor autoîmplinite

În prezent, percepțiile asupra viitorului pot fi foarte diferite, în funcție de circumstanțe. Pentru miliarde de oameni, în special din Asia, dar și de pe alte continente, dinamica schimbărilor din societate oferă o anumită încredere într-un viitor mai bun. În China, PIB-ul pe cap de locuitor a crescut de 65 de ori în 40 de ani – o traiectorie fără precedent în istoria omenirii. Acest lucru indică faptul că dezvoltarea economică ar putea fi accesibilă majorității populației lumii, care a rămas în urmă în urma secolelor de modernitate și colonizare. Mai mult, prin adoptarea obiectivului de a deveni o „civilizație ecologică", aspirația explicită a Chinei este de a face bunăstarea cetățenilor săi compatibilă cu sănătatea ecosistemului.

În același timp, în țările occidentale, care ar fi trebuit să reprezinte temelia unor instituții și culturi stabile, ideea progresului civilizațional pare să regreseze, ca și cum ar fi fost abandonată orice convingere că știința, tehnologia, educația și democrația ar putea contribui la îmbunătățirea condiției umane. Dacă urmărim știrile din America de Nord și Europa, rămânem cu un expozeu al tuturor tipurilor de temeri, exprimate prin fracturi interne și internaționale, confruntare și instigare la război, rasism și excludere – și chiar prin genocid practicat în numele civilizației.

Pe scurt, se pare că Occidentul este derutat și speriat de viitor. Reacția sa constă în închiderea granițelor și în recurgerea la violență pe scară largă, în special împotriva altor țări și populații, dar și împotriva propriilor cetățeni. Procedând astfel, el distruge fundamentele a ceea ce a definit drept „progres" și „civilizație" și cochetează periculos

cu o confruntare nucleară la nivel mondial. Paralelele evidente cu Europa anilor 1930 și 1940 nu sunt, desigur, deloc liniștitoare.

Modul în care încadrăm desfășurarea unei crize și sensurile pe care i le atribuim nu sunt neutre: dacă ne lăsăm dominați de frică, și nu de speranță, capacitatea noastră de a lua decizii colective va fi limitată și este posibil chiar să accelerăm condițiile care au creat criza. Acest lucru amintește de tragediile Greciei antice, în care protagonistul, reacționând cu teamă față de un oracol care îi vestește o soartă inevitabilă, contribuie el însuși la crearea condițiilor care duc la deznodământul fatal. Nu este oare exact ceea ce se întâmplă acum, când îi auzim pe „lideri" și pe atât de mulți „experți" susținând că sunt mai bine pregătiți pentru violență și război decât pentru cultivarea păcii?

La sfârșitul anilor 1960, Mișcarea pentru Conștiința Neagră a arătat limpede tuturor oamenilor colonizați din Africa de Sud și de pretutindeni că închisoarea cea mai distrugătoare este cea din mintea noastră. Și a demonstrat totodată, că opresiunea îl zăvorește într-o închisoare mentală și pe opresor, indiferent de privilegiile de care acesta beneficiază. Este posibil ca avertismentul din *Limitele creșterii* și modul în care acest raport a fost primit să fi funcționat ca o altă tragedie autoîmplinită. Interpretarea lucrării ca o profeție apocaliptică și-a atins scopul: adevăratele lecții ale sale au fost lăsate deoparte, împiedicându-ne să învățăm. Teama de a pune sub semnul întrebării o presupunere considerată de la sine înțeleasă – posibilitatea creșterii nelimitate a consumului material – a fost suficient de puternică pentru a conduce la accelerarea proceselor care ne împing către colaps, precipitând astfel tocmai ceea ce ne temeam că se va întâmpla.

Ceea ce observăm astăzi, cel puțin în evoluția țărilor occidentale, nu diferă de diagnosticul formulat de Mișcarea pentru Conștiința Neagră. Psihicul nostru colectiv este, în diverse moduri, capturat de teama pierderii. Trăim un paradox: pe de o parte, capacitățile noastre nu au fost niciodată atât de dezvoltate, atât de capabile să deschidă calea către reconcilierea dintre Pământ și omenire – cu condiția să acceptăm că grija față de semenii noștri, umani și non-umani, este o altă denumire pentru o viață bună. În același timp, țările care s-au străduit, în epoca modernă, să reinventeze condițiile pentru această echitate și să ofere – cel puțin în interiorul propriilor granițe – fundamente economice, politice și morale pentru demnitatea umană sunt cele mai speriate de viitor. Se pare că suntem din nou închiși într-o închisoare mentală, fără să îndrăznim să ne folosim imaginația pentru a crea calea transformatoare către viitoruri mai bune.

Așadar cum ne imaginăm, fiecare dintre noi, ce anume va aduce viitorul, pentru noi înșine și pentru urmașii noștri? Cum dăm sens, la nivel colectiv, acestui moment din

istoria omenirii? Nu putem să nu ne punem aceste întrebări, pentru că suntem oameni. Dar ca oameni, le putem aborda în moduri foarte diferite.

Din această carte învățăm că numeroase inițiative din întreaga lume reușesc să depășească limitele învățării convenționale. Chiar dacă nu am ieșit (încă?) din cercul vicios prin care „dezvoltarea" convențională duce la autodistrugere, nu putem ignora încercările de a proceda altfel, indiferent de nivelul la care se desfășoară acestea, de la cel local la cel global. În acest sens, lucrarea de față vă va oferi o imagine asupra evoluțiilor actuale și vă va da speranță în ceea ce privește evoluția învățării individuale și colective.

„Decalajul uman" creează o incapacitate de a produce schimbări sistemice, o disonanță între înțelegerea provocărilor existențiale pe care ni le-am creat singuri și reticența noastră de a învăța și de a ne schimba pentru a atinge profunzimea necesară depășirii lor. Acest decalaj se manifestă în multe feluri, inclusiv prin disonanța dintre capacitățile și motivațiile reunite ale atâtor inițiative pozitive și rezonanța dintre ele, insuficientă pentru a genera o transformare de ansamblu. În același timp, avem acum o perspectivă mult mai clară pentru a învăța, așa cum afirma Aurelio Peccei, *ce este necesar să învățăm pentru a putea învăța ceea ce avem nevoie să învățăm și pentru a învăța cu adevărat*!

Drumul nu este unul simplu. El include complexitatea emoțională, schimbarea perspectivelor, impactul asupra direcțiilor viitoare și înțelegerea pedagogică. Iar această carte nu este o colecție de rețete care pot fi aplicate oricând și oriunde, ca răspuns la orice întrebare. Dar datorită eforturilor susținute a mii de cercetători, profesori, elevi, studenți, activiști și cetățeni, inclusiv a celor dedicați păstrării unor adevărate perle de cunoaștere tradițională în ciuda tuturor obstacolelor, astăzi avem nu doar întrebări mult mai bune de pus, ci și elementele unor procese prin care răspunsurile regenerative pot fi create împreună.

Așadar sperăm că această carte vă va inspira să continuați să găsiți răspunsuri la întrebările esențiale, pentru a da sens lucrurilor care s-ar putea întâmpla, călăuziți fiind de lumina atâtor cunoștințe și acțiuni care există deja. Mai mult, am început deja să colaborăm cu cei care au contribuit la această carte pentru a merge și mai departe, conectând punctele și începând să creăm împreună o rețea mai largă, ca un miceliu rezonant de oameni dedicați învățării transformatoare. Intenția este de a deschide spațiul posibilităților pentru practicarea unor răspunsuri neconvenționale, capabile să conducă la noi civilizații ecologice, în care oamenii să se reconcilieze cu ei înșiși, cu viața în ansamblul ei și cu condiția inevitabilă a timpului.

Pe acest drum, pasiunea pentru învățare și educație, preocuparea pentru viitorul omenirii și curiozitatea față de întrebările existențiale și etice profunde par a fi atitudini indisolubil legate între ele. Într-un fel, inițiativa „Speranța nu are limite" nu face decât să privească printr-o lentilă nouă o inițiativă perpetuă, care datează din zorii omenirii: căutarea în două direcții a sensului prezenței noastre pe Pământ și a ceea ce face ca viața să merite trăită.

Câteva repere esențiale ar fi rolul crucial al demnității umane și al speranței, depășirea fricii și a umilinței și capacitatea noastră de a ne imagina o lume dincolo de dominație și hegemonie. Sistemele de educație care nu au fost niciodată concepute pentru a face față colapsului s-ar putea transforma în sisteme adaptative, generatoare de viață. În cele din urmă, dacă nu vom fi capabili să ne acordăm la rețeaua vibrantă și infinită a vieții, omenirea va ajunge la colaps. Ca atare, o viață bună poate fi definită drept una în care individualitatea noastră nu este decât una dintre fațetele legăturii noastre profunde cu ceilalți și cu istoria vieții pe Pământ.

Capitolul 1

Învățarea de la comunitățile din teren

Ceva nu merge bine în felul cum învață lumea – în felul cum receptăm vocile, practicile și înțelepciunea comunităților care înțeleg cel mai intim miza reală a lucrurilor. Pe măsură ce degradarea ecologică se accelerează, țesătura socială se destramă, iar încrederea în instituții se erodează, răspunsul dominant al sistemelor educaționale a fost să insiste și mai mult asupra a ceea ce există deja: programe standardizate, expertiză certificată și transfer de cunoștințe de sus în jos. Studiile de caz reunite în acest capitol ilustrează însă o tradiție diferită, una care nu a încetat niciodată să funcționeze, chiar dacă a fost ignorată sistematic. Ele documentează cum arată învățarea atunci când pornește de la comunități, de la locație, de la relații și de la recunoașterea onestă a faptului că marile crize cu care ne confruntăm nu pot fi rezolvate prin aceleași cadre epistemologice care le-au provocat.

Aceste relatări acoperă trei continente și multiple contexte ecologice și culturale: biomuri amazoniene, comunități agricole din Himalaya, insule scoțiene, cooperative elvețiene, sate din Indonezia și Africa de Sud, teritorii ale Primelor Națiuni din Australia și rețele civice locale din Japonia și India. Diversitatea lor geografică nu este întâmplătoare. Ea constituie un argument: învățarea bazată pe comunitate, pe locație și pe transmiterea intergenerațională nu reprezintă un experiment de nișă, ci o realitate globală, prezentă pretutindeni acolo unde sistemele formale nu au reușit să o înlăture cu totul.

Policriza – descompunerea simultană a sistemelor ecologice, sociale și instituționale – constituie și o criză a cunoașterii. Este un eșec structural al modului în care societățile stabilesc ce anume este considerat cunoaștere, cine deține această cunoaștere și cum este ea transmisă. În 1972, Meadows și colegii săi avertizau că o creștere neîngrădită într-un sistem biogeofizic finit va produce colapsul sistemic al unor domenii interconectate – ecologic, economic și social (Meadows et al., 2004). O jumătate de secol mai târziu, această traiectorie nu a fost încă abordată în mod semnificativ. Sistemele educaționale convenționale, modelate în mare măsură de logici coloniale și industriale, s-au optimizat pentru standardizare, exploatare și producerea utilității economice. Dar fiindcă s-a procedat astfel, ele au devalorizat sistematic tocmai acele sisteme de cunoaștere care oferă cele mai coerente răspunsuri la crizele derulate în prezent.

Consecințele sunt vizibile în toate studiile de caz reunite aici. În statul indian Sikkim, transmiterea intergenerațională a cunoașterii ecologice agricole este întreruptă pe măsură ce tinerii se îndepărtează de viața legată de pământ, nu pentru că această cunoaștere și-ar fi pierdut relevanța, ci pentru că sistemele educaționale au încetat să o recunoască. În Australia, comunitățile Primelor Națiuni, ale căror sisteme socio-ecologice

au susținut viața umană în limitele planetare timp de peste 65 000 de ani, rămân marginale în dezbaterile naționale despre sustenabilitate și elaborarea programelor școlare.

Aceste eșecuri nu sunt accidentale. După cum afirma Linda Tuhiwai Smith, cadrele de cercetare și educaționale moștenite din colonialism nu au fost niciodată instrumente neutre, ci tehnologii ale deposedării epistemice, concepute pentru a lipsi de legitimitate modurile indigene de cunoaștere și a le subordona autorității științifice occidentale (1999, pp. 1–20). Conceptul lui Walter Mignolo de „matrice colonială a puterii" extinde această analiză, arătând cum ierarhiile stabilite între sistemele de cunoaștere în perioada colonială continuă să determine și astăzi ceea ce este considerat învățare legitimă (2000, pp. 3–45). Vanessa Andreotti a susținut, la rândul său, că decolonizarea educației nu înseamnă adăugarea unor conținuturi diverse la programele existente, ci confruntarea cu presupunerile ontologic-epistemologice mai profunde despre progres, dezvoltare și natura umană – pe care aceste programe le reproduc (2021, pp. 12–35).

Ceea ce unește aceste eșecuri este o problemă mai profundă: paradigma dominantă om-natură, încorporată în sistemele educaționale și economice occidentale, tratează lumea naturală ca pe o resursă care trebuie administrată și nu ca pe o comunitate vie, din care facem parte. Până când această paradigmă nu va fi expusă ca atare și contestată, e puțin probabil că reformele marginale, oricât de bine intenționate ar fi, vor produce o schimbare transformatoare. Întrebarea nu este cum să îmbunătățim sistemele existente, ci cum să învățăm din ceea ce comunitățile fac deja în mod diferit.

Ce dezvăluie studiile de caz?

Privite laolaltă, aceste opt studii de caz scot în evidență trei dimensiuni interconectate ale unei practici educaționale alternative: o reorientare a epistemologiei, o reconcepere a elevului sau studentului și o regândire a scopului învățării.

Reorientarea epistemologică este ca un fir care străbate fiecare dintre aceste cazuri. În articolul „Puterea paradigmelor: regândirea modurilor de a cunoaște, de a acționa și de a fi ale Primelor Națiuni în vederea sustenabilității", comparația australiană dintre economia circulară a Primelor Națiuni și paradigmele obișnuite ale activității economice folosește modelarea sistemică pentru a arăta că sustenabilitatea nu poate fi atinsă doar prin soluții tehnice. După cum argumenta Meadows în lucrarea *Thinking in Systems*, pârghiile schimbării sistemice nu se află în parametri sau bucle de feedback, ci în paradigme – idei și presupuneri comune – din care iau naștere sistemele (2008, pp. 145–165). Schimbarea a ceea ce o societate îi învață pe oameni reprezintă, în acest sens, una dintre intervențiile cu cel mai mare potențial de transformare disponibile.

Așa cum s-a arătat în articolul „Recuperarea pedagogiilor înrădăcinate în ecologiile himalayene", în statul indian Sikkim plimbările de observare pe teren – plimbări desfășurate având drept ghizi agricultori locali și destinate observării nemijlocite a terenului, culturilor și practicilor agricole – și dialogurile între agricultori scot la iveală instrumente pedagogice precum păstrarea semințelor, munca în comunitate și mentoratul bazat pe relația cu pământul, pe care nicio evaluare standardizată nu le-ar putea surprinde, dar fără de care adaptarea la schimbările climatice devine abstractă și lipsită de rădăcini. Argumentul fundamental al lui Ngugi wa Thiong'o, potrivit căruia decolonizarea începe cu limba și cu restaurarea modurilor indigene de transmitere a cunoașterii, este relevant aici: mediul prin care are loc învățarea nu poate fi niciodată separat de conținutul acesteia (1986, pp. 4–33).

Redefinirea calității de „elev" sau „student" este la fel de importantă. În toate aceste studii de caz, elevii și studenții nu sunt vase goale care trebuie umplute cu cunoaștere certificată. Așa cum este descris în lucrarea „Studiul de caz Meli: reinventarea învățării prin Meli Bees Network", în Amazonia, „polenizatorii" rețelei Meli Bees sunt membri ai comunității care identifică problemele locale, dezvoltă împreună soluții și conectează grija față de ecosisteme cu mijloacele de trai și guvernanța. În „Practica gestionării în comun a bunurilor ca formă de învățare", vedem cum comunitatea de practică IDEE 21 consideră însăși practica bunurilor comune drept o formă de învățare colectivă, bazându-se pe principiile de proiectare ale lui Elinor Ostrom pentru gestionarea resurselor comune și transpunând teoria bunurilor comune într-o practică instituțională trăită în Elveția (1990, pp. 88–102). Atelierele cu părți interesate și experimentarea modelelor de guvernanță nu sunt o pregătire pentru acțiune, ci reprezintă acțiunea însăși. În Argyll și Bute, o cohortă care a pornit în 2022 cu zece persoane a crescut la peste 30 până în 2025, participanții dezvoltându-și abilitățile relaționale și capacitatea de a spune povești creative concomitent și inseparabil de activitatea civică de reconstrucție a unei economii regionale fragile, după cum este descris în articolul „Leadership colectiv pentru cultivarea unei noi paradigme democratice în zonele îndepărtate și rurale din Scoția". Articolul „Revoluția umană ca învățare transformativă: practici educaționale în cadrul Mișcării Soka Gakkai" explorează modul în care membrii Soka Gakkai care activează în asociații de cartier și complexe de locuințe publice din Japonia și India sunt simultan studenți, profesori și administratori ai comunității. Granițele dintre aceste roluri dispar atunci când învățarea este înțeleasă ca participare și nu ca transmitere, o viziune strâns aliniată cu ceea ce Botkin și colegii săi numeau, în raportul *Învățarea nu are limite*, adresat Clubului de la Roma, „învățare inovatoare" –

învățare caracterizată prin anticipare și participare, în opoziție cu „învățarea de întreținere", bazată pe reacția la șoc și adaptare, care domină majoritatea sistemelor formale (1979, pp. 8–23).

Obiectivul învățării este poate cea mai profundă reorientare propusă în ansamblu de aceste cazuri. Comunitățile de practică din Indonezia și Africa de Sud își formulează explicit obiectivul ca fiind înființarea unor centre de învățare multispecifice, care să permită dezvoltarea unor economii circulare verzi locale, învățarea devenind astfel o formă de regenerare a vieții comune („Învățarea în sala de clasă a naturii"). Inițiativa elvețiană privind bunurile comune se bazează pe principiile de proiectare ale lui Ostrom, alături de moduri indigene de cunoaștere, pentru a susține că administrarea responsabilă și nu controlul constituie orientarea potrivită față de resursele comune (Ostrom, 1990, p. 90). Cadrul Soka Gakkai „Învață – Reflectează – Împuternicește" insistă asupra faptului că transformarea interioară și schimbarea socială exterioară nu sunt procese succesive, ci se constituie reciproc, iar speranța nu este un sentiment, ci o practică construită prin acțiune în comunitate. Aceasta este capacitatea esențială pe care Botkin și colegii săi au identificat-o ca fiind necesară învățării umane drept răspuns la problema globală – și nu doar capacitatea de a ne adapta la schimbare, ci și capacitatea de a o anticipa și de a participa la modelarea ei (1979, pp. 37–52). Scriind despre gândirea sistemică, Meadows a descris această orientare drept „dansul cu sistemele", o atitudine de modestie, atenție și receptivitate care, în esența sa, descrie felul cum comunitățile din teren au învățat dintotdeauna să supraviețuiască (2001).

Ceea ce frapează în toate cele opt relatări este consecvența anumitor principii de proiectare, la care s-a ajuns independent, în contexte extrem de diferite: învățarea este bazată pe loc, este intergenerațională, este participativă, nu transmisă de-a gata, respectă epistemologiile non-occidentale și indigene nu ca elemente suplimentare, ci ca fundament și înțelege regenerarea ecologică și socială ca fiind inseparabile. Acestea sunt angajamente structurale care produc rezultate demonstrabile, de la restabilirea suveranității alimentare în Amazonia până la modificarea raporturilor de putere în serviciile publice din Scoția.

Acest capitol oferă dovezi că, în întreaga lume, comunitățile practică deja formele de învățare pe care le reclamă crizele globale și că au făcut acest lucru cu mult înainte ca aceste crize să primească un nume. Sarcina educatorilor, cercetătorilor și factorilor de decizie nu este să proiecteze noi sisteme de la zero, ci să dezvolte modestia instituțională necesară pentru a recunoaște, proteja și învăța din ceea ce există deja.

Lucrările care urmează sunt studii de caz în sensul deplin al termenului – nu ilustrații ale unei teorii, ci forme de cunoaștere în sine. Ele se cer a fi citite nu ca rapoarte provenite de la periferia discursului educațional, ci ca mesaje trimise din viitor. Privite împreună, ele susțin ideea că, în fața policrizei, speranța nu este naivă. Ea este ancorată într-un loc. Este practicată. Trăiește în comunitățile din teren.

Referințe bibliografice

Andreotti, V. (2021). *Hospicing modernity: Facing humanity's wrongs and the implications for social activism.* North Atlantic Books.

Botkin, J. W., Elmandjra, M., & Malitza, M. (1979). *No limits to learning: Bridging the human gap. A report to the Club of Rome.* Pergamon Press.

Meadows, D. (2001, Winter). Dancing with systems. *Whole Earth, 106*, 58-63. https://wholeearth.info/p/whole-earth-winter-2001?format=spreads&index=0

Meadows, D. H. (2008). *Thinking in systems: A primer* (D. Wright, Ed.). Chelsea Green Publishing.

Meadows, D. H., Meadows, D. L., & Randers, J. (2004). *Limits to growth: The 30-year update.* Chelsea Green Publishing.

Mignolo, W. (2000). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking.* Princeton University Press.

Ngugi wa Thiong'o. (1986). *Decolonising the mind: The politics of language in African literature.* James Currey.

Ostrom, E. (1990). *Governing the commons: The evolution of institutions for collective action.* Cambridge University Press.

Smith, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples.* Zed Books.

Studiul de caz Meli: reinventarea învățării cu Meli Bees Network – o inițiativă condusă de populațiile indigene, impulsionată de comunitate, conectată la nivel global și regenerativă prin natura sa

Ivani Pauli, Ana Rosa de Lima și Laura Atzin Soto*

Rezumat

Într-o epocă în care omenirea se confruntă cu degradarea ecosistemelor, insecuritatea alimentară și fragmentarea societăților, sistemele convenționale de educație nu mai răspund nevoilor actuale, fiind standardizate, extractive și ignorând cunoștințele celor care au cea mai strânsă legătură cu pământul. Deși păstrează și transmit practici esențiale pentru reziliență, comunitățile indigene și locale sunt sistematic excluse din procesele prin care se stabilesc felul cum lumea învață, se guvernează și se regenerează.

Meli Bees Network propune o cale radical diferită. Apărut în Amazonia și prezent astăzi în întreaga Americă Latină, modelul educațional Meli se bazează pe schimbul de cunoștințe între participanți aflați pe poziții egale, este ancorat în realitățile autohtone și are la bază gândirea specifică sistemelor vii. Prin cele trei programe principale – Pollinators Fellowship, Pollinating Regeneration și think tank-ul Meli – comunitățile devin autoarele propriului viitor. Ele identifică problemele locale, elaborează împreună soluții și pun în practică metode regenerative care refac ecosistemele, redobândesc suveranitatea alimentară, revitalizează sănătatea și cultura, consolidează guvernanța locală și influențează politicile globale privind clima și educația.

În cadrul Meli, învățarea pornește de la experiență și de la teritoriu, împletind înțelepciunea ancestrală cu cunoașterea științifică și cu capacitatea de a influența politicile publice. Este un proces aplicat, progresiv, bazat pe reciprocitate și creație comună. Centrele teritoriale de învățare, cunoscute sub numele de „stupuri Meli", ancorează acest model în

* Autor corespondent: Ana Rosa de Lima, Meli Bees Network gUG, ana-rosa@meli-bees.org | hello@meli-bees.org ORCHID nr. 0009-0008-3436-4730.

diverse biomuri. Fiecare stup Meli este coordonat de „polenizatori" locali și funcționează ca un centru descentralizat de acțiune climatică, făcând legătura între educație, protejarea ecosistemelor, crearea de mijloace de trai și revitalizarea culturală. Acest studiu de caz nu prezintă doar o poveste, ci oferă și dovezi concrete. Modelul Meli demonstrează că, atunci când urmează principiile naturii, învățarea poate transforma nu doar indivizii, ci și sistemele. Nu este vorba doar despre supraviețuirea în fața policrizei vremurilor noastre, ci despre a ne aminti cum să trăim împreună.

Cuvinte-cheie: educație regenerativă, cunoaștere indigenă, învățare bazată pe teritoriu, inovare condusă de comunități, transformare sistemică, centre teritoriale de învățare.

Introducere: Educația în Antropocen

Educația se confruntă astăzi cu o criză de relevanță. Modelele tradiționale de învățare – standardizate, extractive și rupte de realitățile locale – acordă prioritate cunoștințelor teoretice, fără a le oferi indivizilor și comunităților competențele și relațiile necesare pentru a face față crizei climatice, pierderii biodiversității și fragmentării sociale tot mai accentuate. Aceste sisteme preiau adesea cunoștințe de la comunități fără a investi în schimb în autonomia sau vitalitatea acestora, consolidând dependența de soluții venite din exterior, în loc să încurajeze rezolvarea problemelor între egali și continuitatea culturală.

Trăim însă o perioadă de transformări profunde. În timp ce omenirea se confruntă cu riscul unui colaps sistemic, se conturează o oportunitate esențială: aceea de a regândi înseși sistemele care modelează felul cum trăim, relaționăm și învățăm. În special educația are un potențial regenerativ, nu doar de a transmite cunoștințe, ci și de a ne trezi capacitatea de a îngriji, a rezista și a ne reînnoi. Atunci când își are rădăcinile în natură și este călăuzită de valori ancestrale, învățarea devine un proces viu, capabil să refacă relațiile deteriorate dintre oameni și planetă.

La nivel global, peste 1,6 miliarde de oameni – dintre care mai mult de 476 de milioane sunt indigeni – au în grijă aproximativ 50% din suprafața terestră a planetei, inclusiv cel puțin 36% din pădurile intacte rămase și din ecosistemele bogate în biodiversitate (Garnett et al., 2018; Platforma interguvernamentală politico-științifică privind biodiversitatea și serviciile ecosistemice, 2019; Programul Națiunilor Unite pentru Dezvoltare, 2026). Aceste comunități mențin sisteme reziliente și adaptative de gestionare a teritoriului, de suveranitate alimentară și de învățare intergenerațională (Fa et al., 2020). Și totuși ele primesc mai puțin de 1% din finanțarea globală pentru climă, iar din această sumă doar aproximativ 17% ajunge la organizații conduse de comunități.

În același timp, ele sunt în mod constant excluse din educația formală, din elaborarea politicilor publice și din conceperea mecanismelor de investiții (Gjefsen, 2021; Rights and Resources Initiative & Rainforest Foundation Norvegia, 2022).

Această ruptură are consecințe concrete: peste 90% dintre proiectele de conservare nu reușesc să-și atingă obiectivele atunci când comunitățile nu sunt implicate în mod real încă de la început (Dawson et al., 2021; Brooks et al., 2013). Necesitatea de a răspunde urgent acestei crize complexe și interconectate este incontestabilă.

Meli Bees Network lucrează pentru a schimba această realitate. Având la bază leadershipul indigen și colaborarea științifică, oferim un model de educație regenerativă bazat pe învățarea reciprocă între egali, ancorat în realitățile locale și întemeiat pe logica sistemelor vii. Prin intermediul celor trei programe principale – Pollinators Fellowship, programul de redistribuire a finanțărilor Pollinating Regeneration și think tank-ul Meli – Meli pune la dispoziția comunităților instrumentele, rețelele și cunoștințele necesare pentru a prospera, revitalizând în același timp ecosistemele, culturile și autonomia locală.

În esență, Meli promovează o viziune îndrăzneață: educația acestei noi ere trebuie să-i reintegreze pe oameni în natură ca participanți curioși și creativi, care acționează într-o relație de reciprocitate cu lumea vie. Nu este vorba despre întoarcerea la un trecut idealizat, ci despre reamintirea unui adevăr pe care lumea modernă a încercat să-l dea uitării: învățarea este o forță relațională, materializată și restauratoare. Lucrarea de față arată cum transpune Meli această viziune în realitate și cum modelul său poate deschide noi perspective asupra unei educații care regenerează nu numai ecosistemele, ci și capacitatea noastră colectivă de a trăi bine împreună.

Modelul Meli Bees Network

Modelul educațional Meli este un ecosistem viu, aflat într-un proces continuu de transformare. Susținut de trei piloni care se consolidează reciproc – Pollinators Fellowship, programul de redistribuire a finanțărilor Pollinating Regeneration și think tank-ul Meli –, acest model transformă învățarea în acțiune, iar acțiunea în schimbare sistemică.

Aceste programe principale sunt ancorate în arhitectura teritorială a „stupurilor Meli": centre locale de acțiune climatică, funcționând ca laboratoare ale regenerării. Împreună, aceste direcții interconectate le oferă comunităților indigene și locale capacitatea de a răspunde provocărilor, de a-și construi propriile narațiuni, de a-și regenera teritoriile și de a imagina alte forme de viitor, întemeiate pe înțelepciunea ancestrală și pe coerența ecologică.

Pollinators Fellowship: Formarea liderilor regenerării

În centrul modelului educațional Meli se află Pollinators Fellowship – principalul nostru program de leadership, conceput pentru a consolida autonomia locală prin amplificarea impactului inițiativelor de la nivelul comunităților. Deși programul reprezintă astăzi primul pas pentru comunitățile care intră în ecosistemul nostru, el a apărut dintr-o nevoie pe care am identificat-o în perioada când lucram cu microgranturi: pentru a produce efecte pe termen lung, nu este suficientă finanțarea, ci este nevoie de leadership local

Cohorta-pilot din 2024 a reunit lideri remarcabili precum Jonas (Guajajara), Shirlley (Aymara), Cruwakwyj (Krahô) și Arukapé (Aikewara), dintre care mulți erau deja educatori, mobilizatori și păstrători ai culturii în teritoriile lor. În loc să-i îndrume pe un drum nou, programul aprofundează și amplifică activitatea pe care aceștia o desfășoară deja, oferindu-le un ecosistem de sprijin care le permite să aibă un impact mai larg.

Programul-pilot s-a desfășurat pe parcursul a opt luni și a constat într-un proces de învățare aplicată și bazată pe teritoriu, însoțit de sprijin financiar pentru ca participanții să se poată dedica pe deplin activității. Programul a îmbinat înțelepciunea ancestrală cu instrumente de gândire sistemică și a oferit cursuri intensive în următoarele domenii:

- **Agrosilvicultură** – Revitalizarea sistemelor alimentare ancestrale și a biodiversității prin practici agricole regenerative.
- **Meliponicultură** – Recunoașterea albinelor ca protectoare ale pădurii și a mierii ca remediu în tradițiile populațiilor indigene și ale comunităților locale (IPLC).
- **Împărtășirea poveștilor** – Valorificarea tradițiilor orale ca instrument de învățare și transmitere a cunoștințelor, susținut de cercetările din neuroștiințe.
- **Dezvoltarea de proiecte** – Aplicarea învățării bazate pe proiecte pentru a transforma problemele locale în soluții regenerative.

Programul a evoluat, iar în prezent acoperă o gamă mai largă de teme, precum guvernanța, educația financiară și inovarea socială, starea de bine privită holistic, lanțurile de aprovizionare bazate pe resurse forestiere, bioconstrucțiile, egalitatea de gen și colaborarea între generații, mijloacele de trai sustenabile (de exemplu, cultivarea ciupercilor, piscicultura și ecoturismul), precum și sănătatea mintală.

Dincolo de dobândirea unor competențe tehnice, Pollinators Fellowship este și un parcurs al reconectării. Participanții își definesc scopul în viață, reflectează asupra moștenirii pe care vor să o lase și își reconstruiesc legătura cu propria cultură, cu pământul

și cu ei înșiși. Mulți ajung mentori, educatori sau fondatori de asociații și cooperative, punând bazele unor mișcări mai ample de regenerare în America Latină și dincolo de granițele acesteia.

Pollinating Regeneration: De la idei la acțiune

Pollinating Regeneration reprezintă în prezent a doua etapă a ecosistemului Meli, însă în realitate a fost prima sămânță din care acesta a crescut. Când Meli a început să ofere microgranturi pentru susținerea inițiativelor concepute de comunități, a devenit rapid evidentă o nevoie mai profundă: finanțarea, de una singură, nu era suficientă. Pentru ca aceste proiecte regenerative să prindă cu adevărat rădăcini, comunitățile aveau nevoie de mentorat pe termen lung, de învățare între egali și de un cadru în care oamenii să-și poată dezvolta capacitatea de a conduce. Pollinators Fellowship a fost creat tocmai ca răspuns la această constatare: programul dezvoltă capacitățile din interiorul comunităților și asigură un impact durabil, sub conducere locală.

Astăzi, pe măsură ce participanții își conturează propriile viziuni, Pollinating Regeneration le oferă finanțarea inițială necesară pentru a le transforma în realitate. Aceste microgranturi sprijină punerea în practică a unor proiecte concrete, adaptate specificului local, precum refacerea terenurilor degradate prin crearea unor păduri alimentare, înființarea unor bănci de semințe și pepiniere administrate la nivel local, dezvoltarea sistemelor de meliponicultură și crearea unor spații destinate schimburilor culturale între generații.

Spre deosebire de modelele tradiționale de finanțare sau de ajutor impuse de sus în jos, acest think tank se întemeiază pe încredere, autonomie și adecvare culturală. El sprijină acțiuni regenerative definite, asumate și susținute chiar de comunități. Astfel, participanții rămân implicați activ, transformând inspirația în acțiune și trecând treptat de la statutul de persoane care învață la cel de promotoare ale schimbării.

Think tank-ul Meli: Conectarea diferitelor viziuni asupra lumii prin cunoaștere

Think tank-ul Meli este țesătura care leagă realitățile concrete ale comunităților de centrele unde se iau deciziile. El funcționează ca o punte vie între lumi – un spațiu în care lideri indigeni, oameni de știință, decidenți politici, educatori, finanțatori și promotori ai schimbării se întâlnesc pentru a elabora împreună cercetări, instrumente de politică publică și cadre conceptuale întemeiate pe moduri diferite de cunoaștere.

Mai mult decât o platformă, este un spațiu al relațiilor – unde Nordul întâlnește Sudul, cunoașterea ancestrală o întâlnește pe cea emergentă, iar înțelepciunea locală pune sub semnul întrebării paradigmele dominante. În acest fel, experiențele trăite de membrii rețelei Meli nu doar că au o contribuție însemnată la discursul academic, la sistemele de educație și la politicile climatice, ci participă activ la modelarea acestora.

La baza acestui demers se află un principiu radical, dar simplu: comunitățile trebuie să vorbească în nume propriu. Oferindu-le liderilor indigeni și locali posibilitatea de a-și reprezenta singuri interesele în spațiile globale de luare a deciziilor, think tank-ul promovează autenticitatea, capacitatea de a acționa în nume propriu și justiția epistemică.

Rezultatele acestei activități includ mese rotunde ale comunităților, documente de analiză elaborate în comun, recomandări pentru politicile publice, seturi de instrumente educaționale și reuniuni internaționale. Tocmai prin această fertilizare reciprocă a ideilor și cunoștințelor, ceea ce este local dobândește o dimensiune globală, iar ce este global ajunge să răspundă în fața comunităților pe care își propune să le servească.

„Stupurile Meli”: Modele adaptabile pentru extinderea regenerării

Toate modelele Meli sunt ancorate în „stupurile Meli”, centre teritoriale descentralizate de acțiune care funcționează ca adevărate laboratoare vii ale regenerării conduse de comunitățile locale. Fiecare „stup” este coordonat în comun de un „polenizator” local și de echipa sa, creând astfel spații dinamice, aflate într-o continuă evoluție, în care învățarea este practică, ancorată în realitatea locului și strâns legată de grija față de ecosisteme.

„Stupurile Meli” nu sunt însă doar niște spații fizice. Ele întruchipează o metodologie care poate fi adaptată contextului biocultural al fiecărui teritoriu, păstrând totodată un cadru comun pentru învățarea între egali, colaborarea între regiuni și transformarea sistemică. Aici se dezvoltă proiectele finanțate prin redistribuirea granturilor, este ancorat programul Pollinators Fellowship și funcționează noduri de cunoaștere ale think tank-ului Meli, care fac legătura între acțiunea locală și dezbaterea globală.

De la organizarea întâlnirilor comunitare și a cursurilor de agroecologie până la revitalizarea practicilor ancestrale și încurajarea schimburilor între generații și între diferite sectoare, „stupurile Meli” transformă educația regenerativă într-o experiență trăită, de lungă durată. Ele ne amintesc că educația nu este ceva abstract, ci își are locul, pe de o parte, în relațiile dintre oameni, iar pe de alta între cele dintre oameni și mediul în care trăiesc. Ea trebuie trăită, asumată și înrădăcinată în ritmurile cotidiene ale comunității și ale teritoriului.

Împreună cu cei trei piloni ai Meli, aceste centre pun bazele unui model holistic și scalabil de învățare transformatoare, conceput de comunități și pentru comunități, înrădăcinat în realitatea locului, dar conectat, în același timp, la sistemele planetare pe care trebuie să învățăm cu toții să le vindecăm.

Întrebări de cercetare și metodologie

Perspectiva cercetării: Reîncadrarea rolului educației

Întrebarea fundamentală pe care și-o pune Meli este următoarea: cum poate evolua educația de la simpla transmitere a informațiilor la un instrument al regenerării? Studiul nostru de caz analizează felul cum învățarea poate contribui la transformarea sistemică atunci când este condusă de comunitățile indigene și locale, este ancorată în teritoriu și valorifică o pluralitate de sisteme de cunoaștere. Cercetarea noastră este ghidată de următoarele întrebări:

- Cum le oferă indivizilor și comunităților învățarea bazată pe probleme și coordonată de participanți capacitatea de a crea soluții sustenabile, ancorate în realitățile locale?
- Ce rol joacă integrarea înțelepciunii indigene și a metodologiilor științifice în remodelarea sistemelor educaționale pentru a răspunde crizelor climatice și pierderii biodiversității?
- Cum poate fi extins acest model fără a-și pierde rădăcinile culturale și relevanța pentru contextul local?
- Ce implicații pentru politicile publice apar atunci când educația trece de la un model extractiv la unul regenerativ și de la unul standardizat la unul bazat pe relațiile interumane?
- Ce noi forme de cooperare internațională și de educație pot apărea atunci când comunitățile indigene și locale sunt recunoscute drept parteneri egali – titulari de drepturi, nu beneficiari – în conceperea în comun a soluțiilor?

În loc să ofere răspunsuri definitive, modelul Meli constituie el însuși un răspuns viu: o practică în continuă evoluție a învățării prin relații, care se adaptează permanent realităților bioculturale ale fiecărui teritoriu și ale comunității respective. Această viziune regenerativă izvorăște dintr-o metodologie trăită, aflată într-o continuă evoluție și profund ancorată în specificul locului. În continuare sunt prezentate principiile care fac ca pedagogia Meli să poată funcționa în culturi și contexte diferite.

Principii metodologice: O pedagogie vie

Dincolo de limitele unui curriculum fix, abordarea Meli propune o pedagogie regenerativă – una care izvorăște din teritoriu, se adaptează oamenilor care trăiesc pe acel teritoriu și evoluează prin intermediul relațiilor. Această metodologie vie este călăuzită de cinci principii interdependente:

Învățarea între egali – Regenerarea prin relații

În cadrul modelului Meli, învățarea este ancorată în comunitate. În loc ca informația să fie transmisă de sus în jos, cunoașterea circulă pe orizontală, între oameni care împărtășesc același context social, ecologic și cultural. „Polenizatorii" locali îndeplinesc mai degrabă rolul de facilitatori decât pe cel de instructori, cultivând încrederea, sentimentul de apartenență și responsabilitatea comună atât în interiorul teritoriilor lor, cât și între acestea.

Învățarea bazată pe probleme concrete – Transformarea provocărilor într-o sursă de învățare

Educația începe cu identificarea problemelor. Participanții identifică dificultățile existente în propriile teritorii – de la degradarea solului până la erodarea culturii – și elaborează împreună soluții printr-un proces ghidat de experimentare. Această abordare practică dezvoltă gândirea critică, inițiativa și angajamentul pe termen lung față de locul în care ei trăiesc.

Învățarea bazată pe teritoriu – Cunoașterea care trăiește acolo unde trăiești tu

Întregul proces de învățare pornește de la realitățile bioculturale ale fiecărui „stup Meli". De la meliponicultura practicată în Cerrado până la pădurile alimentare din Amazonia, participanții nu învață doar despre natură, ci împreună cu ea și prin intermediul ei, revitalizând forme ancestrale de cunoaștere izvorâte din relația cu planeta. Teritoriul devine deopotrivă context și profesor, transformând conceptele abstracte într-o înțelegere dobândită prin experiență directă.

Împărtășirea poveștilor ca formă de cunoaștere – Memoria prin narațiune

Împărtășirea poveștilor înseamnă mai mult decât comunicare – ea constituie o metodă în sine. Narațiunile orale păstrează cunoștințe despre ecosisteme, transmit valori culturale și consolidează legăturile dintre generații. Meli valorifică acest mecanism ancestral, confirmat astăzi și de neuroștiințe, pentru a consolida memoria, capacitatea de acțiune și sentimentul unei identități înrădăcinate în propria cultură.

Împletirea cunoașterii – O punte între cunoașterea ancestrală și cea științifică

Pedagogia Meli creează un spațiu în care sisteme diferite de cunoaștere se pot întâlni nu într-o relație de exploatare sau de ierarhie, ci prin dialog. Participanții explorează agroecologia, datele climatice și știința biodiversității alături de ritualuri, practici

spirituale și cosmologii locale. Din această întrepătrundere iau naștere soluții hibride, întemeiate deopotrivă pe rigoare și respect. Împreună, aceste principii dezvoltă competențele și inteligența relațională necesare pentru a face față complexității, contribuind la formarea unor comunități care învață să se regenereze din interior.

Monitorizare și evaluare: Măsurarea aspectelor vizibile și invizibile

Aceste principii călăuzesc modul în care se desfășoară învățarea, dar cum știm dacă ea dă rezultate? Pentru a evalua atât rezultatele vizibile, cât și transformările mai greu de observat, Meli abordează impactul ca pe un proces complex de reflecție și evaluare, desfășurat pe mai multe niveluri.

Măsurarea impactului educației regenerative presupune mai mult decât folosirea unor indicatori. Ea necesită atenție atât la ceea ce este vizibil și poate fi cuantificat, cât și la ceea ce este invizibil și poate fi evaluat calitativ, atât din perspectiva efectelor imediate, cât și a celor pe termen lung.

Printre indicatorii cantitativi se numără:

- Numărul de hectare refăcute prin agrosilvicultură și meliponicultură.
- Numărul de „polenizatori" formați și cel de proiecte implementate.
- Numărul de comunități implicate și cel de schimburi organizate între diferite teritorii.

Informațiile calitative sunt obținute prin:

- Evaluări participative care identifică nevoile și aspirațiile comunităților.
- Împărtășirea permanentă a experiențelor și documentarea vizuală (materiale video, mărturii, desene).
- Rapoarte ale facilitatorilor care urmăresc schimbările în ceea ce privește încrederea în sine, capacitatea de a conduce și coeziunea comunității.

Noi practici de evaluare:

Recunoscând faptul că unele dintre cele mai importante transformări – reziliența culturală, încrederea, vindecarea traumelor intergenerațională – sunt dificil de cuantificat, Meli colaborează cu parteneri din mediul academic pentru a-și perfecționa instrumentele de evaluare. Împreună cu instituții precum Universitatea Bristol, Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) și Universitatea Colorado Boulder, elaborăm cadre de evaluare care îmbină perspectiva comunităților cu rigoarea academică. Acestea includ instrumente pentru evaluarea dinamicii relațiilor, a continuității culturale și a influenței sistemice, astfel încât beneficiile mai puțin vizibile ale educației regenerative să poată fi evidențiate, apreciate și împărtășite.

Vocile regenerării

În teritorii și pe continente diferite, „polenizatorii” din rețeaua Meli transformă educația într-o formă de regenerare trăită în mod direct. Fiecare dintre vocile de mai jos aduce o mărturie și exprimă un adevăr desprins din experiență: atunci când comunitățile își redobândesc dreptul de a învăța de la pământul lor, ele își redobândesc și viitorul.

„Cu Meli, mi-am dat seama că ceea ce știm noi nu este doar o formă de rezistență, ci și o sursă de leadership. Acum nu mai așteptăm ajutor din afară. Noi suntem cei care îi pregătim pe alții, plantăm păduri alimentare și ne construim propriul viitor.”

– Arukapé Suruí Aikewara, lider al Consiliului pentru Sănătate Indigenă, căpetenie a satului Tukapehy (Amazonia, Brazilia)

„Ca agronom, am lucrat în laborator cu superalimente andine, dar Meli m-a ajutat să refac legătura dintre știință și cunoașterea noastră ancestrală. Acum nu mai fac cercetare doar în scopuri academice, ci și pentru sănătatea poporului nostru, pentru suveranitatea noastră alimentară și pentru demnitatea noastră.”

– Shirley Mamani, agronom și cercetător aymara (Munții Anzi, Peru)

„Meli ne-a dat încredere în a ne găsi propriile soluții. Acum plantăm păduri agroforestiere, creștem albine fără ac și pregătim generația următoare. Parcă ar fi știut exact de ce aveam nevoie.”

– Jonas Lima Guajajara, primul agroecolog indigen din teritoriul Araribóia (Amazonia, Brazilia)

„Ca avocat, apăr drepturile populațiilor indigene în instanță. Cu Meli, le apăr și prin păduri agroforestiere, albine și povești. Podcastul nostru le oferă o voce oamenilor noștri, iar Meli ne ajută să construim soluții care au rădăcini aici, sunt create împreună și sunt vii.”

– Gabino Damián, avocat zapotec, realizator de podcasturi și promotor al agrosilviculturii (Oaxaca, Mexic)

„Prin Meli, am învățat că regenerarea nu este doar ecologică, ci ține și de relațiile dintre oameni. Colaborarea cu păstrătorii cunoașterii indigene mi-a schimbat felul cum practic agricultura și cum trăiesc. Este un drum care te învață modestia și îți dă speranță.”

– Christiane Wiedemann, agroecolog și apicultor (Germania)

„Când am văzut modelul Meli, mi-am dat seama că avem aceeași viziune: să folosim albinele, copacii și cunoștințele comunității pentru a reface atât pământul, cât și demnitatea oamenilor. Adaptarea acestui model în Tanzania înseamnă că nu pornim de la zero, ci construim pornind de la ceva viu, care și-a dovedit valoarea și care se potrivește foarte bine cu obiectivele noastre."

– Mayaya Kashinje Singu Mack, antreprenor social
și lider în domeniul agriculturii regenerative (Tanzania)

Împreună, aceste voci ne arată că regenerarea înseamnă un drum pe care îl străbați, o poveste pe care o împărtășești, o sămânță pe care o plantezi și un sistem pe care înveți să ți-l amintești.

Reflecții critice și posibilitatea de replicare a modelului

Cum învățăm să regenerăm în lumea reală: tensiuni, lecții și direcții de urmat

Deși modelul Meli a generat rezultate importante, parcursul său nu este lipsit de dificultăți. Activitatea desfășurată în teritorii cu specific biocultural diferit, într-un context marcat de diversitate lingvistică și de existența mai multor sisteme de cunoaștere, presupune atât modestie, cât și capacitate de adaptare. Învățarea regenerativă este, prin însăși natura sa, complexă și non-liniară. Iar extinderea acestui tip de învățare fără a-i compromite principiile urmează același tipar.

Dificultăți întâmpinate:

- Decalajul digital: Multe comunități nu dispun de acces stabil la internet sau de infrastructură digitală, ceea ce le limitează posibilitățile de comunicare în timp real și le împiedică să-și facă activitatea cunoscută unui public mai larg. Deși discuțiile noastre săptămânale în trei limbi reprezintă un spațiu esențial pentru legăturile dintre comunități, accesul la tehnologie rămâne inegal, ceea ce impune găsirea unor soluții creative, care necesită puțină tehnologie, precum și utilizarea unor forme de comunicare asincronă.
- Constrângeri financiare: În ciuda impactului demonstrat al acțiunilor climatice conduse de comunități, finanțarea rămâne insuficientă, în special pentru inițiativele care acordă prioritate rezultatelor legate de relațiile interumane, în detrimentul unor indicatori care pot demonstra rapid rezultate. Activitatea Meli, bazată pe relații profunde și pe încredere, se situează adesea în afara cadrelor

convenționale de finanțare, ceea ce face ca sustenabilitatea pe termen lung să rămână o provocare permanentă.

- Injustiție epistemică: Sistemele indigene de cunoaștere sunt încă prea adesea subevaluate, exploatate sau folosite doar în mod simbolic în mediul academic și în elaborarea politicilor publice. Construirea unui model educațional cu adevărat plurivalent presupune confruntarea dezechilibrelor de putere și crearea unui spațiu pentru forme de cunoaștere care nu se conformează paradigmelor dominante. Acest lucru necesită dialog constant, traducere între perspective diferite și un efort colectiv de renunțare la anumite moduri de gândire.
- Timp și încredere: Regenerarea avansează în ritmul în care se construiesc relațiile. Extinderea unui model care depinde de profunzimea relațiilor, de prezență și de reciprocitate trebuie făcută cu grijă. Nu există scurtături pentru construirea încrederii și nimic nu poate înlocui timpul petrecut străbătând un anumit teritoriu, ascultându-i pe ceilalți și fiind prezent, în mod consecvent, alături de ei.

Ce permite extinderea modelului Meli?

Forța modelului Meli constă în capacitatea sa de a rezona cu realitățile locale. Modelul nostru poate fi extins tocmai pentru că este non-liniar, modular și adaptabil fiecărui teritoriu. În loc să impună un curriculum universal, Meli oferă un ansamblu de principii directoare, instrumente și căi de acțiune pe care comunitățile și le pot însuși și adapta propriilor nevoi.

„Stupurile Meli" oferă modele ancorate în realitatea fiecărui loc. Fiecare „stup" adaptează modelul la propriul context cultural, ecologic și social, rămânând totodată conectat la rețeaua mai largă prin valori, metode și procese comune de învățare strategică. Ia naștere astfel un sistem distribuit și descentralizat, a cărui forță provine din diversitate și care este unit de angajamentul comun față de regenerare.

În loc să reproducă aceeași formă, replicarea urmărește reproducerea funcției: apar astfel noi centre, programe de formare și spații de învățare care răspund realităților locale, dar rămân conectate la o rețea globală de impact.

Această abordare facilitează intrarea în rețea: un „stup Meli" poate începe cu un singur „polenizator" și o grădină comunitară, pentru ca apoi să se dezvolte organic până la a deveni un centru complet de acțiune climatică. Cel mai mult contează nu amploarea exprimată în cifre, ci profunzimea impactului, concordanța valorilor și capacitatea de a declanșa transformarea din interior.

Schimbarea politicilor și a paradigmei

Ceea ce a început ca o inițiativă educațională pornită de la nivelul comunităților influențează astăzi sisteme mult mai ample. Pe măsură ce soluțiile locale dezvoltate de modelul Meli se extind și se conectează între ele, efectele lor se propagă către politicile publice, guvernanță și discursurile globale despre climă și învățare. Această secțiune analizează motivele pentru care activitatea Meli nu poate fi limitată doar la sfera educației.

În cadrul Meli urmărim o schimbare de paradigmă în felul cum înțelegem guvernanța, cunoașterea și reziliența climatică. Punând în centrul modelului leadershipul indigen, învățarea între egali și acțiunea ancorată în teritoriu, extindem însăși semnificația educației: aceasta nu mai este doar un instrument pentru progresul individual, ci devine un proces fundamental pentru autodeterminarea comunităților, protejarea ecosistemelor și transformarea sistemică.

Educația ca formă de guvernanță

În multe teritorii în care prezența oficială a statului este redusă sau are un caracter extractiv, învățarea devine o formă de guvernanță. Prin intermediul „stupurilor Meli", comunitățile identifică problemele cu care se confruntă, analizează împreună soluțiile și iau decizii colective privind utilizarea terenurilor, proprietatea asupra semințelor, adaptarea la schimbările climatice și revitalizarea culturală. Oferindu-le comunităților cunoștințele, încrederea și rețelele de care au nevoie pentru a-și modela propriul viitor, Meli consolidează autonomia locală și redă comunităților puterea de decizie, în detrimentul modelelor impuse de sus în jos. Aceste forme de autoguvernare contribuie la formarea unor oameni mai bine educați și la creșterea rezilienței ecosistemelor.

De la destinatari ai politicilor la autori ai acestora

Cele mai multe politici din domeniul educației și al climei sunt concepute departe de teritoriile și comunitățile cărora le sunt destinate. Meli inversează această logică. Prin think tank-ul Meli, liderii indigeni și locali nu mai sunt destinatari pasivi ai politicilor, ci participă la elaborarea unor noi cadre de acțiune. Mesele rotunde participative, documentele de analiză și dialogurile între diferite sectoare permit cunoașterii înrădăcinate în comunități să contribuie la procesele naționale și internaționale, de la finanțarea climatică la creditele pentru biodiversitate și de la reforma educației la dezvoltarea regenerativă.

Acest lucru este deosebit de relevant în cadrul unor organisme multilaterale precum Convenția-cadru a Organizației Națiunilor Unite asupra schimbărilor climatice și Grupul interguvernamental privind schimbările climatice, unde importanța includerii cunoașterii indigene este tot mai mult recunoscută – deși această recunoaștere nu se traduce întotdeauna în măsuri concrete. Meli contribuie cu un model verificat în practică, care arată cum pot fi integrate sisteme diferite de cunoaștere prin parteneriat, și nu prin exploatarea cunoștințelor comunităților.

O actualizare vie a raportului Învățarea nu are limite

În 1979, influentul raport adresat Clubului de la Roma, *Învățarea nu are limite*, provoca instituțiile din întreaga lume să reimagineze educația, în perspectiva supraviețuirii planetei. Raportul pleda pentru trecerea de la învățarea bazată pe simpla transmitere a cunoștințelor la una transformatoare, de la cunoașterea fragmentată la gândirea integratoare și de la modelele centralizate la procesele participative.

Câteva decenii mai târziu, oamenii care pun în practică modelul Meli răspund acestui apel cu picioarele în noroi, cu degetele acoperite de ceară de albine și cu povești spuse sub bolta pădurii. Este raportul *Învățarea nu are limite* transpus în realitate: un sistem viu care învață împreună cu natura, nu în pofida ei. Făcând legătura între cunoașterea ancestrală și cea contemporană, Meli actualizează această viziune prin experiența dobândită direct în teren și oferă un model care poate fi repetat pentru acel tip de educație de care planeta are acum nevoie mai mult ca oricând.

Concluzie: Refacerea legăturii dintre om și lumea vie

Meli Bees Network s-a născut dintr-o convingere simplă și radicală: atunci când este înrădăcinată într-un loc, călăuzită de inteligența ancestrală și împărtășită în cadrul comunității, învățarea poate regenera nu doar ecosistemele, ci și umanitatea noastră, refăcând legătura dintre noi și natură.

Într-o lume fragmentată de pierderea legăturilor, Meli oferă o cale către coerență. Reunind cunoașterea cu înțelepciunea, educația cu experiența și politicile cu realitatea trăită, Meli contribuie la reducerea decalajului uman – ruptura dintre ceea ce știm și felul cum trăim. Acest model ne arată că regenerarea nu constituie un concept care trebuie predat, ci o relație pe care trebuie să ne-o reamintim.

În cadrul modelului Meli, regenerarea se învață lucrând pământul, în preajma stupului și în jurul focului. O regăsim în curajul unui „polenizator" care îndrăznește să viseze altfel, în reziliența unei comunități care își redobândește controlul asupra propriilor semințe și în vocea unui bătrân a cărui poveste contribuie la modelarea viitorului. Experiența Meli aduce în dezbaterea globală despre educație o ipoteză vie: atunci când învățarea este înrădăcinată în teritoriu, condusă de comunitate și călăuzită de înțelepciunea ancestrală, ea poate regenera atât sistemele de cunoaștere, cât și însăși țesătura relațiilor dintre oameni și dintre oameni și planetă.

A venit momentul ca pe măsură ce criza climatică se adâncește, iar soluțiile convenționale se dovedesc insuficiente, să investim în modele de învățare regenerative, întemeiate pe relații. Îi invităm:

- pe educatori, să lărgească perspectiva asupra a ceea ce poate fi considerat cunoaștere și asupra celor care au dreptul să o transmită;
- pe finanțatori, să sprijine inițiativele care cresc de jos în sus și care redau valoare pământului;
- pe decidenții politici, să asculte cu adevărat, să împartă puterea și să elaboreze împreună cadre care respectă pluralitatea formelor de cunoaștere.

Dacă vrem să învățăm cum să trăim bine împreună pe această planetă, trebuie să începem prin a-i asculta pe cei care încă își amintesc cum se face.

Să facem din nou din învățare ceea ce ea a fost menită dintotdeauna să fie: o forță regenerativă, cu rădăcini în viața însăși.

Referințe bibliografice

Brooks, J., Waylen, K. A., & Mulder, M. B. (2013). Assessing community-based conservation projects: A systematic review and multilevel analysis of attitudinal, behavioral, ecological, and economic outcomes. *Environmental Evidence, 2*, Articolul 2. https://doi.org/10.1186/2047-2382-2-2

Dawson, N. M., Coolsaet, B., Sterling, E. J., Loveridge, R., Gross-Camp, N. D., Wongbusarakum, S., Sangha, K. K., Scherl, L. M., Phan, H. P., Zafra-Calvo, N., Lavey, W. G., Byakagaba, P., Idrobo, C. J., Chenet, A., Bennett, N. J., Mansourian, S., & Rosado-May, F. J. (2021). The role of Indigenous peoples and local communities in effective and equitable conservation. *Ecology and Society, 26*(3), Articolul 19. https://doi.org/10.5751/ES-12625-260319

Fa, J. E., Watson, J. E. M., Leiper, I., Potapov, P., Evans, T. D., Burgess, N. D., Molnár, Z., Fernández-Llamazares, Á., Duncan, T., Wang, S., Austin, B. J., Jonas, H., Robinson, C. J., Malmer, P., Zander, K. K., Jackson, M. V., Ellis, E., Brondizio, E. S., & Garnett, S. T. (2020). Importance of Indigenous peoples' lands for the conservation of intact forest landscapes. *Frontiers in Ecology and the Environment, 18*(3), 135-140. https://doi.org/10.1002/fee.2148

Garnett, S. T., Burgess, N. D., Fa, J. E., Fernández-Llamazares, Á., Molnár, Z., Robinson, C. J., Watson, J. E. M., Zander, K. K., Austin, B., Brondizio, E. S., Collier, N. F., Duncan, T., Ellis, E., Geyle, H., Jackson, M. V., Jonas, H., Malmer, P., McGowan, B., Sivongxay, A., & Leiper, I. (2018). A spatial overview of the global importance of Indigenous lands for conservation. *Nature Sustainability, 1*(7), 369-374. https://doi.org/10.1038/s41893-018-0100-6

Gjefsen, T. (2021, November 19). *Indigenous people get less than 1% of climate funding? It's actually worse (commentary).* Mongabay. https://news.mongabay.com/2021/11/indigenous-people-get-less-than-1-ofclimate-funding-its-actually-worse-commentary/

Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services (IPBES). (2019). *Global assessment report on biodiversity and ecosystem services of the Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services* (E. S. Brondizio, J. Settele, S. Díaz, & H. T. Ngo, Eds.). Secretariatul IPBES. https://doi.org/10.5281/zenodo.3831673

Rights and Resources Initiative, & Rainforest Foundation Norway. (14 septembrie 2022). *Funding with purpose: A study to inform donor support for Indigenous and local community rights, climate, and conservation. Rights and Resources Initiative.* https://doi.org/10.53892/WRFV7289

United Nations Development Programme. (20 aprilie 2026). *10 things to know about Indigenous peoples.* https://stories.undp.org/10-things-we-all-should-know-about-indigenous-people

Biografii

Ivani Pauli este biolog și specialistă în gândirea sistemică, activând în domeniul biologiei, leadershipului și viitorului regenerativ. Pornind de la biologia sistemelor, înțelepciunea indigenă și știința sistemelor vii, ea studiază modul în care sistemul nervos, metabolismul și inteligența relațională influențează leadershipul și procesele colective de luare a deciziilor. Inspirată de o tradiție familială a oamenilor care au avut grijă de teritoriul lor și au condus comunități, ea îi ajută prin activitatea sa pe lideri, organizații și familii să se alinieze principiilor vieții. Îmbinând știința, arta povestirii și gândirea sistemică, contribuie la dezvoltarea unui leadership rezilient, centrat pe viață, pentru un viitor regenerativ și interconectat.

ivanipauli@gmail.com | ivi-pauli@meli-bees.org

Ana Rosa de Lima este creatoare de legături între comunități, inițiatoarea și directoarea Meli Bees Network. Membră a populației indigene Omágua și crescută într-o zonă din Amazonia unde s-au făcut numeroase defrișări, ea a văzut nemijlocit legătura dintre distrugerea mediului și încălcarea drepturilor omului. Pornind de la această realitate, a construit o rețea care implică și sprijină sute de comunități din teritorii amenințate, pentru a promova practicile regenerative, a consolida leadershipul local și a contribui la realizarea justiției climatice. Proiectul său, început în Amazonia, s-a extins între timp în mai multe biomuri, creând la nivel global legături între colaborare, refacerea ecosistemelor și transformarea condusă de comunități.

ana-rosa@meli-bees.org

STUDIUL DE CAZ MELI

Laura Atzin Soto Vázquez este specialistă în managementul mediului și activează în domeniul cooperării internaționale și al dezvoltării regenerative, încurajând inițiativele conduse de comunități. Eforturile sale se concentrează asupra stimulării colaborării dintre comunități și instituții, precum și între diferite sisteme de cunoaștere, pentru a sprijini reziliența socio-ecologică și învățarea colectivă. Originară din Mexic, contribuie la construirea unor parteneriate care consolidează cunoașterea legată de teritoriu, dialogul intercultural și abordările mai incluzive ale sustenabilității. Prin gândirea sistemică și crearea de punți între diferite sectoare, sprijină procesele care reconectează guvernanța de mediu cu diversitatea culturală, cunoașterea locală și regenerarea pe termen lung.

laura-soto@meli-bees.org

Învățând în sala de clasă a naturii

Janet J. McIntyre-Mills, împreună cu o comunitate de practică alcătuită din facilitatori, membri ai comunităților și participanți care valorifică multiple forme de cunoaștere, printre care Yiannis Laouris, Mphatheleni Makaulule, Marcus Hallside, Patricia V. Lethole, Siphiwe I. Buthelezi, Nyamakazi Kgomotso, Ida Widianingsih și Riswanda*

Rezumat

Lucrarea noastră pornește de la constatarea că, în calitate de specie, nu numai că omenirea trăiește dincolo de propriile limite, ci consumă și resursele altor specii de care depinde. Pentru a „învăța pentru viață", comunitatea noastră de practică reunește proiecte din Indonezia și Africa de Sud, la care participă absolvenți, studenții și colegii acestora, precum și membri ai comunităților. Societățile străvechi din Ciptagler (Java de Vest, Indonezia) și Baduy (provincia Bantam, Indonezia), precum și comunitățile reziliente din Africa de Sud, coordonate de Dzomo la Mupo, reprezintă surse de inspirație pentru învățarea intergenerațională. Am ales să lucrăm în Africa și Indonezia, două regiuni cu economii emergente, care au în comun o moștenire colonială. Zonele analizate în studiile de caz se confruntă, de asemenea, cu probleme similare: ritmuri ridicate de urbanizare, pierderea habitatelor și a speciilor, strămutarea populațiilor și riscurile asociate schimbărilor climatice, printre care securitatea alimentară, a apei și a energiei.

Aplicarea rezultatelor cercetării noastre în viitoarele politici educaționale și de învățare ar putea presupune crearea unor comunități de învățare sub forma de centre pentru interacțiunea dintre specii (relații interspecii), ai căror membri să colaboreze pentru dezvoltarea unor economii circulare verzi la nivel local. Binele comun trebuie susținut prin participare democratică, folosind metaloguri și dialoguri democratice structurate. Domeniile asupra cărora ne concentrăm sunt: 1) învățarea unor lecții de la comunitățile care beneficiază de securitate alimentară și sunt autonome; 2) identificarea modalităților prin care

* Autor corespondent: Janet J. McIntyre-Mills, conferențiar universitar, Universitatea Adelaide, cercetător asociat și Profesor Extraordinarius, Universitatea Africa de Sud, Janet.mcintyre@adelaide.edu.au, ORCID nr. 0000-0001-7733-1228.

aceste comunități pot fi protejate; 3) aplicarea acestor lecții pentru sprijinirea economiilor circulare verzi în alte comunități.

Cuvinte-cheie: învățare colaborativă, interexistență, protectori indigeni ai teritoriului, relații multispecii, combaterea apartheidului dintre specii.

Întrebări de cercetare, metodologie și rezultate preconizate

Demersul nostru practic, bazat pe metode mixte, abordează problema apartheidului dintre specii învățând de la comunitățile care trăiesc în armonie cu natura și aplicând lecțiile desprinse de la acestea pentru a restabili relațiile dintre diferitele specii, în cadrul economiilor circulare verzi. Cercetarea contribuie la acoperirea unor lacune importante de cunoaștere și propune căi de abordare a unor provocări globale precum suprapopularea, schimbările climatice, degradarea ecologică, strămutarea populațiilor, foametea și lipsa apei. Prin integrarea cunoașterii ecologice tradiționale din Ciptagler, Baduy și Dzomo la Mupo cu practicile moderne de regenerare și sustenabilitate, urmărim să creăm sisteme reziliente de care să beneficieze atât oamenii, cât și celelalte specii și, totodată, să inspirăm politici educaționale întemeiate pe învățarea intergenerațională și protejarea ecosistemelor.

Scopul acestui studiu bazat pe implicarea comunităților este de a explora strategii de democrație participativă și guvernanță împreună cu o comunitate de practică din Australia, Indonezia și Africa de Sud, valorificând experiența deja acumulată prin studiile de caz privind centrele multispecii asociate universităților participante. Ipoteza noastră de cercetare este că, odată cu creșterea nivelului de participare a protectorilor indigeni ai teritoriului și a membrilor comunităților locale în aceste centre multispecii, crește și concordanța dintre percepțiile utilizatorilor și rezultatele proceselor de guvernanță. Abordarea noastră multimodală combină Cercetarea-Acțiune Participativă desfășurată în zonele studiilor de caz cu întâlniri sincrone pe Zoom și metaloguri asincrone, pentru a facilita implicarea participanților. De exemplu, organizăm sesiuni de formare prin care oferim sprijin și îndrumare pentru următoarele tipuri de inițiative și activități:

- Crearea și testarea unor procese de implicare a comunităților, împreună cu membrii Future Worlds Centre și International Society for the Systems Sciences, pornind de la îngrijorarea că democrația este în prezent amenințată de confundarea eliberării de responsabilitate cu libertatea de a exploata. Comunitatea noastră de practică reunește grupuri provenite din culturi și religii diferite.

- Formarea unor cetățeni-cercetători care să testeze calitatea apei și să cartografieze speciile din vecinătatea lor cu ajutorul platformei iNaturalist, disponibilă gratuit, pentru a crește gradul de conștientizare a biodiversității locale și pentru a monitoriza și evalua starea habitatelor din zonă.
- Înființarea unei pepiniere de plante indigene, a unei bănci de semințe și a unui sistem de producere a compostului organic, precum și a unei piețe asociate pentru legume, plante, compost și gustări sănătoase. Conducerea asigurată de Dzomo la Mupo și rețeaua agricultorilor ecologici (Participatory Guarantee System, PGSA) facilitează învățarea colaborativă.
- Testarea apei pentru a contribui la refacerea zonelor umede naturale și la crearea unor habitate protejate pentru păsări, de exemplu la Daveyton (Africa de Sud) și Tarumajaya (Java de Vest), în vederea protejării râului Citarum.
- Crearea unui cerc virtuos prin protejarea zonelor umede locale și amenajarea unui habitat protejat pentru păsări. Împreună abordăm producția, comercializarea și gestionarea proiectelor, inclusiv un proiect de croitorie pentru realizarea de produse sanitare reutilizabile și o spălătorie aflată în campusul Daveyton al Universității Africa de Sud.

Cercetare-acțiune participativă în cadrul proiectelor prefigurative, împreună cu comunitatea

Printre organizațiile implicate se numără autorități locale și regionale și grupuri comunitare – de exemplu, în Africa de Sud, Dzomo la Mupo (Vocea Pământului), Singabanakekeli beMvelo (grija față de natură/protejarea naturii), Tlhahopele (Vocea Naturii), Thusanang (grija față de ceilalți), precum și voluntari și formatori asociați cu Participatory Guarantee System.

Facilitatorii provin din universități precum Universitatea Adelaide, Universitatea Africa de Sud, Universitatea Padjadjaran, Universitatea Indonezia și Universitatea Sultan Agang; din administrațiile provinciale și locale și din instituții guvernamentale precum Ministerul Afacerilor Religioase; din institute de cercetare precum Future Worlds Center; precum și din organizații profesionale precum International Society for the Systems Sciences.

Abordarea noastră multimodală combină metode calitative și cantitative, pe care le aplicăm prin proiectare participativă și practică, împreună cu protectorii indigeni ai teritoriului și comunitățile locale, pentru a aborda relațiile dintre specii. Activitatea

noastră de teren cuprinde atât grupuri de discuții, cât și interviuri aprofundate cu reprezentanți ai diferitelor categorii relevante ale populației locale.

Împreună putem evolua și putem inspira speranță, dezvoltând comunitatea de practică deja existentă, alături de păstrătorii cunoașterii indigene și comunitățile locale. Crearea în cooperare reprezintă procesul prin care se realizează implicarea colaborativă a comunității. Metalogurile pot contribui la evitarea sau remedierea neînțelegerilor, la prevenirea omiterii unor idei importante și la evitarea situațiilor în care cineva vorbește în numele altora sau îi împiedică să se facă auziți. Ele creează un răgaz între stimulul generat de interacțiune și procesul prin care se ajunge la un rezultat sau la o concluzie asupra căreia participanții cad de acord.

Această abordare postcolonială și non-antropocentrică se întemeiază pe colaborarea între egali și pe recunoașterea caracterului nostru hibrid și a interconectării noastre cu numeroase alte specii. Din această perspectivă, ea pune în valoare existența noastră interdependentă, dincolo de granițele dintre specii și culturi. Ne propunem să testăm procese de participare și guvernanță menite să protejeze relațiile dintre specii în cadrul economiilor circulare verzi locale, pornind de la ideea că „a trata rău o specie înseamnă a le trata rău pe toate". Această perspectivă „presupune extinderea epistemologiilor și metodologiilor noastre" (Simard, 2021, p. 295).

Rezultatele și efectele învățării

Învățarea reciprocă se bazează pe multiple modalități de cunoaștere, folosite de cadre universitare, lideri și practicieni din comunitate, inclusiv fermieri, atât indigeni, cât și neindigeni. Activitatea noastră reprezintă o formă dinamică de cercetare neuroștiințifică a mai multor specii, pusă în practică. Constatările noastre le oferă educatorilor și practicienilor instrumentele necesare pentru a genera schimbări sistemice prin intermediul unei comunități de practică preocupate de educația transformatoare și bazate pe învățarea prin practică. Astfel, oamenii pot înțelege necesitatea de a depăși polarizarea și de a construi relații multispecii (vezi McIntyre-Mills & Corcoran-Nantes, 2022), fiind totodată încurajate intervențiile afirmative concrete, care sprijină asemenea relații (McIntyre-Mills, 2024a, 2024b).

Integrăm cunoștințele tradiționale și înțelepciunea indigenă în cercetarea noastră, colaborând cu păstrătorii indigeni ai acestor cunoștințe pentru a învăța despre reziliență de la comunitățile care protejează pădurile, râurile și zonele umede și care folosesc

metode de agricultură ecologică menite să favorizeze relațiile multispecii. De exemplu, în Africa de Sud rata șomajului este de 31%, fiind însă mult mai ridicată în rândul tinerilor și al persoanelor cu dizabilități. Industria alimentară și companiile care contribuie la securitatea alimentară a șomerilor pot, de asemenea, să le ofere acestora speranța unei activități independente, ajutându-i să dobândească experiență și competențe.

Cercetarea noastră are implicații pentru politicile viitoare în domeniul învățării și educației, întrucât arată cum pot fi create comunități de învățare, prin dezvoltarea, pas cu pas, de nuclee care aduc laolaltă oameni și alte specii. Este exact ceea ce facem în comunitatea noastră de practică. „Învățăm prin practică", alături de liderii comunităților și de păstrătorii indigeni ai cunoștințelor, în cadrul unui proiect prefigurativ și multidisciplinar de învățare prin acțiune.

Politicile viitoare în domeniul învățării și educației sunt sprijinite de Universitatea Africa de Sud, unde inițiativa are statut de proiect-fanion, implicarea comunitară fiind coordonată de Patricia Lethole, de la centrul din Daveyton. Profesori de la Universitatea Adelaide și Universitatea Padjadjaran asigură, de asemenea, facilitarea și mentoratul. În plus, McIntyre prezidează Grupul Special de Integrare din cadrul International Society for the Systems Sciences*, în cadrul unui proiect intitulat „Echilibrarea individualismului și colectivismului", și facilitează activitatea unei comunități de practică asociate acestuia.

Cercetarea noastră abordează provocările Antropocenului și deteriorarea relației dintre oameni și natură. O echipă interculturală și interdisciplinară se concentrează asupra învățării intergenerației, păstrătorii indigeni ai cunoștințelor contribuind cu experiența lor în domeniul regenerării, al relaționării multispecii și al stării de bine. Încurajăm dezvoltarea leadershipului în rândul tinerilor, împărtășind, prin intermediul comunității noastre de practică, lecțiile desprinse din bunele practici și din predarea și învățarea prin acțiune. Această comunitate este bine poziționată pentru a colabora cu cercetătorii parteneri din Africa de Sud, Australia și Indonezia. Pe scurt, implicarea comunității se realizează prin:

Crearea unei comunități de învățare, care reunește o gamă largă de părți interesate, atât persoane angajate, cât și șomeri, pentru a permite un proces continuu de învățare între generații, discipline și culturi. Abordarea noastră transdisciplinară implică atât comunitățile, cât și universitățile în explorarea unor practici care regenerează forțele vieții (Mupo) și creează oportunități de angajare prin colaborarea cu mediul natural.

---

* https://www.isss.org/home/.

Eforturi de colaborare bazate pe metode mixte, prin cooperarea cu Universitatea Africa de Sud, Participatory Guarantee System, Universitatea Venda, Universitatea Adelaide, Universitatea Padjadjaran și Universitatea Sultan Agung, pentru a învăța de la comunitățile Ciptagelar și Baduy. Absolvenții care au legături cu aceste regiuni, păstrătoarea tradițiilor Mphatheleni Makaulule, care conduce Dzomo la Mupo, precum și alte instituții contribuie la integrarea sistemelor de cunoaștere indigene și occidentale.

Predare și învățare, pentru realizarea unui echilibru între cunoașterea indigenă și abordările științifice occidentale și pentru promovarea unei economii circulare verzi, folosind o abordare bazată pe metaloguri pentru a împleti multiple modalități de cunoaștere.

Implicarea comunității și învățarea prin acțiune în sala de clasă a naturii

Practicile noastre educaționale sistemice includ folosirea metalogurilor pentru învățarea reciprocă alături de păstrătorii indigeni ai cunoștințelor și de facilitatori. Combinăm tehnici de cartografiere ecologică și de cartografiere a căilor către starea de bine, cu sprijinul absolvenților de programe de doctorat, și utilizăm dialoguri democratice structurate împreună cu lideri precum dr. Yiannis Laouris, de la Future Worlds Center. Practica noastră se bazează pe implicarea unei comunități de practică și cuprinde studii de caz, reflecții și metaloguri întemeiate pe proiectare și participare. În abordarea problemelor de interes local sunt folosite cercetarea-acțiune participativă și o formă extinsă a abordării sistemice critice.

Metalogurile pot fi definite drept comentarii asupra discuțiilor purtate pe Zoom, care se pot desfășura sincron sau asincron, prin comentarii transmise ulterior, prin e-mail sau WhatsApp. În acest fel, participanții pot împleti diferitele fire ale experienței după ce au avut timp să reflecteze asupra celor discutate în cadrul întâlnirilor. Totodată, fiecare poate contribui la dezvoltarea ideilor într-o manieră în care se simte confortabil.

Dialogurile democratice structurate (vezi Laouris, 2024) se întemeiază pe moștenirea fondatorilor agorelor globale, în special a profesorului emerit Christakis și a lucrărilor lui Bausch (2006), Bausch et al. (2012) și Flanagan et al. (2012). Ele le permit participanților să interacționeze atât sincron, cât și asincron, pornind de la formularea unei întrebări declanșatoare, menite să îi determine să propună căi de acțiune pentru problemele care îi preocupă. Ne concentrăm asupra unui mod de viață sustenabil,

asupra modalităților de promovare a păcii și asupra găsirii unui echilibru între nevoile diferitelor specii (vezi McIntyre-Mills et al., 2024). Întrebarea noastră declanșatoare este: Ce putem face pentru a trece de la competiție la colaborare și pentru a cultiva un sentiment de armonie și unitate în soluționarea conflictelor noastre?

Folosim inteligența artificială (AI) augmentată într-o măsură foarte limitată, pentru înregistrarea întâlnirilor. Transcrierile sunt apoi corectate prin compararea lor cu înregistrările video ale întâlnirilor desfășurate pe Zoom și sunt analizate în lumina metalogurilor, astfel încât contextul și sensurile să poată fi explorate și verificate de toți participanții implicați în cercetare și în procesul decizional. Pornim de la premisa că „biologia este cea mai bună" și că AI trebuie guvernată astfel încât să servească binelui comun, mai precis justiției sociale și celei de mediu (McIntyre-Mills, 2024a, 2024b, 2025a, 2025b).

Dar codul informatic nu poate înlocui învățarea prin intermediul sistemelor vii, împreună cu acestea și în beneficiul lor, așa cum se arată în volumul în curs de apariție *All for one and one for all: Setting up multispecies neighbourhoods* („Toți pentru unul și unul pentru toți: crearea unor comunități de vecinătate multispecii"). Membrii comunității de practică lucrează împreună, continuând activitatea prezentată, de exemplu, în *From polarisation to multispecies relationships* („De la polarizare la relații multispecii", 2021), *Transformative education* („Educația transformatoare", 2022) și *Affirmative intervention to support multispecies relationships* („Intervenția afirmativă pentru sprijinirea relațiilor multispecii", 2024). La procesul de dialoguri democratice structurate au participat activ 16 persoane, care au propus idei de acțiune, 35 de persoane care au furnizat informații biografice și alte 7 persoane, implicate în discuții desfășurate pe Zoom. În total, au fost 42 de participanți. Discuțiile purtate prin e-mail și grupurile de WhatsApp au făcut parte din cadrul mai larg al dialogului de cercetare și al elaborării propunerii de cercetare. Participanții au variat de la o sesiune la alta, astfel încât a fost necesar să recurgem la comunicarea asincronă pentru a completa întâlnirile sincrone. O dificultate suplimentară a fost reprezentată de costurile conectării la întâlnirile de dialog democratic structurat (DDS), deoarece membrii nu dispuneau de computere personale și depindeau de accesul la computerele Universității Africa de Sud. Folosirea în comun a computerelor și votarea prin WhatsApp au făcut posibilă participarea unora dintre membri. În fiecare săptămână au avut loc ateliere cu participare directă, iar membrii centrelor se întâlnesc zilnic în comunitățile lor. Liderii centrelor facilitează aceste activități printr-o formă de conducere distribuită, pe care o numim „conducere de tip Lotus", pentru a crea împreună soluții, în pofida dificultăților întâmpinate.

În anul 2024, atunci când dialogul democratic structurat s-a desfășurat cu membrii comunității de practică, a fost folosită pentru înregistrarea întâlnirilor o formă de AI care a ajutat la sintetizarea proceselor-verbale. În mod similar, atunci când au fost colectate date în Tarumajaya (Java de Vest), împreună cu membrii comunității de practică din această localitate (Wirawan et al., 2023), pe baza unor sinteze generate cu ajutorul AI, sistemul a fost programat să realizeze o clasificare elementară a datelor și să grupeze temele în funcție de modelul „căilor către starea de bine", și anume: „Continuarea practicilor obișnuite", „Pași mici" sau „Moduri de viață care susțin starea de bine". Tiparele identificate au fost grupate în funcție de resursele materiale și non-materiale disponibile, nevoile, obstacolele și schimbările semnificative, pozitive sau negative (așa cum sunt prezentate în detaliu în McIntyre-Mills et al., 2014). În concluzie, cercetarea participativă privind democrația și guvernanța, care stă la baza cercetărilor noastre actuale și viitoare, pornește de la moștenirea fondatorilor Clubului de la Roma, în special de la cea a lui Alexander Christakis, pe care o actualizează și o dezvoltă, pentru a le permite participanților să interacționeze atât sincron, cât și asincron. O întrebare declanșatoare îi stimulează pe participanți să propună căi de acțiune pentru problemele care îi preocupă. Împreună analizăm scenarii de tipul „dacă... atunci" și luăm în considerare consecințele acestora asupra noastră, asupra celorlalți – incluzând aici oameni cu șanse de viață foarte diferite, precum și alte specii – și asupra habitatului pe care îl împărțim.



Figura 1: Realizarea unei hărți pentru integrarea învățării reciproce. Fotografie pusă la dispoziție de Patricia Lethole și Mphatheleni Makaululu

În ciuda accesului limitat la calculatoare în gospodăriile oamenilor, folosim o serie de metode pentru a sprijini procesul de învățare în cadrul comunității, printre care realizarea de hărți și deprinderea utilizării platformei iNaturalist. Membrii comunităților indigene care au în grijă aceste teritorii se concentrează asupra protejării pădurilor, râurilor și zonelor umede și practică agricultura ecologică, bazându-se pe relațiile dintre diferitele specii. În acest context este utilizată metoda cartografierii ecologice. Atelierele participative, la care iau parte membri ai comunității din toate grupele de vârstă, precum și cercetători din mediul academic, folosesc metode adecvate de învățare prin acțiune.

Cercetarea desfășurată în cadrul centrului de la Daveyton continuă, în pofida resurselor limitate de care dispune comunitatea. Centrele de învățare dotate cu computere și săli de curs pot servi și drept spații de lucru pentru mici companii. Întregul campus este dedicat învățării prin practică, în scopul protejării zonei umede din apropiere. Datorită implicării în aceste activități, membrii comunității conștientizează tot mai mult importanța protejării mediului, inclusiv prin intermediul unor mici companii axate pe reciclare și pe punerea în valoare a mediului natural. Facilitatorii din rândul studenților, precum Kgomotso și Sipho Innocent Buthelezi, joacă un rol activ în sprijinirea membrilor comunității și îi ajută pe coordonatorii centrului să stabilească legături cu diferite organizații.



Figura 2: Familiarizarea cu utilizarea platformei iNaturalist în Daveyton, Africa de Sud. Fotografie pusă la dispoziție de Patrica Lethole. Membrii comunității de practică folosesc echipamente ale Universității Africa de Sud pentru desfășurarea activităților de instruire în cadrul comunității

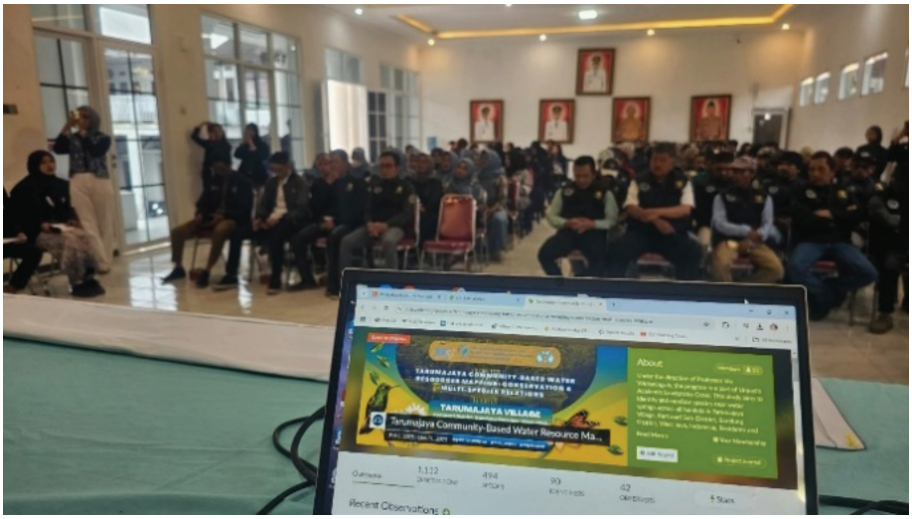


Figura 3: Familiarizarea cu utilizarea platformei iNaturalist în Tarumajaya, Java de Vest, și grupuri de învățare prin acțiune. Fotografie pusă la dispoziție de Ida Widianingsih



Figura 4: Membri ai comunității de practică, în colaborare cu Universitatea Padjadjaran, participând la plantarea de arbori. Fotografie pusă la dispoziție de Ida Widianingsih



Figura 5: Plantarea de arbori Tarum, împreună cu membrii comunității, în mijlocul naturii devenite sală de clasă. Fotografie pusă la dispoziție de Ida Widianingsih

Unul dintre rezultatele implicării comunității este regenerarea arborelui Tarum în zona Tarumajaya. Semințele au fost recoltate de la singurul exemplar rămas în district și au fost folosite pentru obținerea de puieți, care au fost apoi replantați pe malul râului Citarum, unde această specie creștea odinioară (Usmadi et al., 2021). În ianuarie 2025, studenții și cercetătorii de la Universitatea Padjadjaran au lucrat împreună cu membrii comunității pentru plantarea de arbori Tarum. Sunt organizate periodic sesiuni de instruire, asociate și unor concursuri menite să stimuleze interesul pentru cunoașterea mediului.

Împreună cu alți actori implicați, Programul Citarum Harum și grupul său operativ au reușit să contribuie la regenerarea arborilor Tarum. Însă, după încheierea Programului Citarum Harum, în martie 2025, au apărut tot mai multe îngrijorări cu privire la continuarea procesului de reîmpădurire. În aceste condiții, căpetenia satului Tarumajaya a decis să colaboreze cu echipa de cercetare de la Universitatea Padjadjaran, implicată în această comunitate de practică. Până în prezent au fost plantați aproximativ 400 de arbori Tarum. Artizanii care produc batik au început, la rândul lor, să folosească arborele Tarum ca motiv decorativ, contribuind astfel la creșterea gradului de conștientizare. La

finalul atelierului, administrația locală și Universitatea Padjadjaran au organizat un eveniment festiv.



Figura 6: Arborele Tarum, folosit ca motiv decorativ pentru batik. Fotografie pusă la dispoziție de Ida Widianingsih

Analiză

Conceptul relațiilor dintre diferitele specii indică o serie de direcții sistemice esențiale pentru protejarea habitatelor comune, în concordanță cu Agenda 2030 a ONU pentru dezvoltare durabilă. Acestea presupun valorificarea cunoștințelor locale și aplicarea unor legi menite să prevină ecocidul (Higgins et al., 2013; TEDx Talks, 2012). Activitatea noastră demonstrează: a) modul în care dispariția speciilor ca urmare a urbanizării rapide pune în pericol omenirea și b) modul în care o viziune antropocentrică îngustă a privilegiat drepturile oamenilor în detrimentul celorlalte specii și al mediului. Ea analizează norme și indicatori care țin seama de mai multe specii și contribuie la protejarea lor. De asemenea, examinează modalitățile prin care poate fi stimulată implicarea la nivel local, prin intermediul unei comunități de practică reunind culturi și discipline diferite, pentru a anticipa și pregăti schimbarea la

nivelul comunității – accentul fiind pus pe întreprinderi sociale care contribuie la securitatea alimentară și a apei. Printre modalitățile de implicare care ar putea contribui la asumarea de către oameni a responsabilității pentru protejarea habitatelor se numără:

- Recunoașterea interdependenței sistemelor vii și înțelegerea implicațiilor conceptului de „interexistență" pentru justiția socială și cea de mediu.
- Adaptarea răspunsurilor la context și ajustarea permanentă a politicilor. Acest lucru presupune noi forme de organizare a democrației și guvernanței, capabile să corecteze dezechilibrele de putere.
- Înțelegerea ciclurilor de regenerare și integrarea lor în proiectarea unor sisteme capabile să susțină viața. Aceasta presupune un echilibru între mediul rural și cel urban, astfel încât să fie protejate habitatele animalelor domestice și ale celor sălbatice – o abordare care extinde conceptul de „varietate necesară" formulat de Ashby (1956), astfel încât acesta să cuprindă mai multe specii.

Printre obstacolele care împiedică atingerea acestor obiective se numără dezechilibrele de putere atât în interiorul speciilor, cât și între acestea. Înțelegerea lor necesită o perspectivă complexă asupra modului în care apartenența la o anumită specie, genul, rasa, cultura și abilitățile modelează dinamica postcolonială a puterii care stă la baza injustiției.

Cercetările noastre în curs analizează noi forme de organizare a democrației și guvernanței, menite să extindă solidaritatea și să aprofundeze înțelegerea dependenței noastre reciproce de diversitatea sistemelor vii, pentru a preveni ecocidul (vezi McIntyre-Mills et al., 2023, 2024).

Fragmentarea politică și populismul, alimentate de capitalism, antropocentrism, sexism, naționalism, rasism și discriminarea pe criteriul apartenenței la specie au ajuns să constituie o nouă ordine dominantă. A fost avansată ideea că liberalismul a mers prea departe și subminează responsabilitatea colectivă (universală). Programul nostru actual de cercetare continuă să analizeze modalități de îmbunătățire a reprezentării și responsabilității, precum și de regenerare a sistemelor vii. Primul autor, Janet, coordonează o comunitate de practică interdisciplinară și interculturală reunind organizații și universități și prezidează Grupul Special de Integrare „Echilibrarea individualismului și colectivismului" din cadrul International Society for the Systems Sciences. Această abordare este ilustrată de principiul „Toți pentru unul și unul pentru toți: învățarea prin acțiune în cadrul unor centre care reunesc oameni și alte specii și urmăresc să protejeze și să regenereze mediul local prin artă, meșteșuguri și metode de cultivare ecologică" (McIntyre-Mills, 2025a, 2025b).

Referințe bibliografice

Ashby, W. R. (1956). *An introduction to cybernetics*. Chapman and Hall.

Christakis, A. N., & Bausch, K. C. (2006). *How people harness their collective wisdom and power to construct the future in co-laboratories of democracy*. Information Age Publishing.

Bausch, K., Flanagan, T., McIntyre-Mills, J., Made, T., Mackenzie, K., Morse, C., & Underwood, G. (2012). Striving for sustainable global democracy through a group decision-making process: A critical review of an online course to model transformative praxis. *Journal of Globalization Studies, 3*(1), 135-151.

https://www.sociostudies.org/almanac/articles/striving_for_sustainable_global_democracy_through_a_group_decision-making_process-_a_critical_review/

Flanagan, T., McIntyre-Mills, J., Made, T., Mackenzie, K., Morse, C., Underwood, G., & Bausch, K. (2012). A systems approach for engaging groups in global complexity: Capacity building through an online course. *Systemic Practice and Action Research, 25*(2), 171–193. https://doi.org/10.1007/s11213-011-9216-6

Higgins, P., Short, D., & South, N. (2013). Protecting the planet: A proposal for a law of ecocide. *Crime, Law and Social Change, 59*, 251-266. https://doi.org/10.1007/s10611-013-9413-6

Laouris, Y. (2024). Structured dialogical design https://i2insights.org/search/?_sf_s=Laouris%2C%20Y.%20(2024).%20Structured%20democratic%20di

McIntyre-Mills, J. (2014). *Transformation from Wall Street to wellbeing: Joining up the dots through participatory democracy and governance to mitigate the causes and adapt to the effects of climate change*. Springer.

McIntyre-Mills, J. J. (Ed.). (2024a). *Affirmative intervention to support multispecies relationships*. Springer.

McIntyre-Mills, J. J. (2024b). Organic metalogue across spaces and places to rethink species relationships in a community of practice. *Systemic Practice and Action Research, 37*, 1195-1204. https://doi.org/10.1007/s11213-024-09697-9

McIntyre-Mills, J. (2025a). *All for one and one for all: Action learning through multispecies hubs* [Articol acceptat pentru prezentare]. A 69-a reuniune a Societății Internaționale de Științe.

McIntyre-Mills, J. J. (2025b). A systemic reflection on why biology is best: E(s) 8 mc2 sentience, consciousness and transcendence? *Systems Research and Behavioral Science, 43*(1), 78-82. https://doi.org/10.1002/sres.3133

McIntyre-Mills, J. J., & Corcoran-Nantes, Y. (Eds). (2021). *From polarisation to multispecies relationships: Re-generation of the commons in the era of mass extinctions*. Springer.

McIntyre-Mills, J. J., & Corcoran-Nantes, Y. (Eds). (2022). *Transformative education for regeneration and wellbeing: A critical systemic approach to support multispecies relationships and pathways to sustainable environments*. Springer.

McIntyre-Mills, J. J., Lethole, P., Makaulule, M., Wirawan, R., Widianingsih, I., & Romm, N. (2023). Towards eco-systemic living: Learning with Indigenous leaders in Africa and Indonesia through a community of practice: Implications for climate change and pandemics. *Systems Research and Behavioral Science, 40*(5), 779-786. https://doi.org/10.1002/sres.2976

McIntyre-Mills, J., Lethole, P., Laouris, Y., Hallside, M., Makaulule, P., Vhonani Netshandama, V., Manurung, L., & Widianingsih, I. (2024). 'Goodwill hunting': A metalogue on setting up hubs to foster multispecies relationships for the common good. *Journal of the International Society for the Systems Sciences, 68*(1). https://journals.isss.org/index.php/jisss/article/view/4201/1267

Simard, S. (2021). *Finding the mother tree: Uncovering the wisdom and intelligence of the forest.* Penguin Books.

TEDx Talks. (2012, May 1). *Ecocide, the 5th crime against peace: Polly Higgins at TEDxExeter* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=8Eu xYzQ65H4

Stop Ecocide International. (n.d.). *Stop Ecocide International* [YouTube Channel]. YouTube. Accesat pe 7 iulie 2026, de la https://www.youtube.com/channel/UCCYoIf880oaM419JO8XUhEA

Usmadi, D., Sutomo, S., Iryadi, R., Hanum, S. F., Darma, I. D. P., & Wibawa, I. P. A. H. (2021). Predicting species distribution for true indigo (*Indigofera tinctoria* L.) in Citarum watershed, West Java, Indonesia. *Journal of Tropical Biodiversity and Biotechnology, 6*(3), 65398. https://doi.org/-10.22146/jtbb.65398

Wirawan, R., McIntyre-Mills, J. J., Riswanda, R., Widianingsih, I., & Gunawan, I. (2023). Pathways to wellbeing in Tarumajaya, West Java: Post-COVID 19 supporting better access to the commons through engagement and a critical systemic reflection on stories. *Systems Research and Behavioral Science, 41*(4), 681–704. https://doi.org/10.1002/sres.2983

Biografii

Janet J. McIntyre-Mills este Professor Extraordinarius la Universitatea Africa de Sud, în cadrul Colegiului Educației, și conferențiar universitar asociat la Universitatea Adelaide. De asemenea, colaborează cu mai multe universități din Indonezia, printre care Universitatea Padjadjaran. Cercetările sale se concentrează asupra problemelor de justiție socială și ecologică, abordate dintr-o perspectivă sistemică. A coordonat cu succes 34 de teze de doctorat și continuă să îndrume și să faciliteze activitatea de cercetare a absolvenților, care, la rândul lor, își implică studenții și colegii în această comunitate de practică.

Janet.mcintyre@adelaide.edu.au

Yiannis Laouris este un cunoscut activist pentru pace, apreciat pentru activitatea sa de pionierat în utilizarea tehnologiilor virtuale și a unor metodologii sistemice inovatoare pentru a încuraja colaborarea între actori cu perspective diverse și adesea divergente. Eforturile sale urmăresc să ajute comunitățile să elaboreze viziuni comune asupra unui viitor ideal, să identifice obstacolele care le împiedică să transforme aceste viziuni în realitate și să găsească soluții pentru depășirea dificultăților. Folosind tehnologiile digitale și metoda dialogului democratic structurat, Laouris valorifică inteligența și înțelepciunea colectivă pentru a regândi și reproiecta viitorul omenirii pe baza principiilor libertății, egalității și justiției.

Marcus Hallside este specialist în tehnologia informației. În prezent, cercetările sale vizează aplicarea științei sistemelor și a gândirii dialogice la probleme socio-tehnice complexe, valorificând inteligența colectivă pentru a facilita implicarea reală a unor persoane cu opinii, experiențe și perspective diverse și pentru a ajunge la o viziune normativă asupra viitorului, întemeiată pe un consens cât mai larg.

marcus.hallside@innovativecompliance.com

Mphatheleni Makaulule este activistă de mediu, apărătoare a locurilor sacre și fondatoarea Mupo Foundation, înregistrată în 2015 sub denumirea Dzomo la Mupo. Ea facilitează dialogul comunitar pe teme legate de injustiția de mediu și coordonează activități de cartografiere ecologică.

mupofood@gmail.com

Patricia Vhahangwele Lethole este cadru didactic. În ultimii 26 de ani a lucrat la Universitatea Africa de Sud (UNISA), atât în mediul academic, cât și în funcții de conducere în domeniul sprijinului acordat studenților, iar în prezent este directoarea centrului UNISA din campusul Ekurhuleni, Daveyton. Pat lucrează ca facilitator alături de McIntyre-Mills și este coautoare a proiectului „Cercetare academică implicată pentru susținerea economiei circulare verzi", înregistrat în cadrul Colegiului Educației al UNISA.

Lethovp@unisa.ac.za

Innocent Siphiwe Buthelezi este student la Universitatea Africa de Sud și facilitator în cadrul comunității.

Nyamakazi Kgomotso este facilitator în cadrul programului Flagship al Universitatea Africa de Sud.

Ida Widianingsih este profesoară de administrație pentru dezvoltare internațională în cadrul Departamentului de Administrație Publică și directoare executivă a Centre for Decentralization and Participatory Development Research, din cadrul Facultății de Științe Sociale și Politice a Universitatea Padjadjaran (Unpad), Indonezia.

ida.widianingsih@unpad.ac.id

Riswanda este conferențiar universitar la Facultatea de Științe Politice și Sociale a Universității Sultan Ageng Tirtayasa, în Kota Serang, Indonezia, unde predă din 2008. Este, de asemenea, cercetător asociat la Universitatea Padjadjaran și Universitatea Catolică Parahyangan. Activitatea sa se concentrează asupra politicilor din domeniul justiției sociale și celei de mediu.

riswanda@untirta.ac.id

Practica gestionării în comun a bunurilor ca formă de învățare: elaborarea unui manual elvețian privind bunurile comune și a unei comunități de practică

Philipp Schweizer Huguenot, Jonas Beck și Jemima Robertson*

Rezumat

Ca răspuns la crizele ecologice, sociale și instituționale interconectate cu care ne confruntăm astăzi – denumite adesea, generic, „policriză" –, această lucrare analizează potențialul gestionării în comun ca practică de învățare ancorată într-un anumit teritoriu, de guvernanță și de transformare. Pornind de la un studiu de caz din Elveția, este prezentată o inițiativă coordonată de IDEE 21, o cooperativă ecosocială care îmbină elaborarea în comun a unui ghid privind bunurile comune cu dezvoltarea unei comunități de practică transdisciplinare. Această dublă intervenție creează o punte între teoria bunurilor comune și aplicarea ei în practică, transpunând principii esențiale – inspirate din principiile de proiectare formulate de Elinor Ostrom, din modalitățile indigene de cunoaștere, din gândirea sistemică și din abordările bioregionale – în instrumente practice, adaptate contextului, pentru gestionarea colectivă și responsabilă a resurselor comune. Lucrarea oferă o perspectivă asupra modului în care gestionarea în comun poate deveni o formă de învățare colectivă ancorată în experiență și de asumare comună a responsabilității, mai ales în procesele care reunesc mai multe categorii de actori și care abordează probleme complexe și marcate de incertitudine. Situat la intersecția dintre teorie și experimentare practică, proiectul analizează modul în care învățarea bazată pe gestionarea în comun a bunurilor poate reface legăturile dintre oameni, locurile în care trăiesc și lumea vie. Accentul este pus pe grijă și responsabilitate, nu pe control, iar învățarea este privită ca un proces relațional și participativ, înrădăcinat în anumite ecosisteme și comunități. Prin metode participative – precum atelierele cu actorii implicați, testarea unor modele de guvernanță și schimburile de experiență între participanți –, proiectul evidențiază importanța proiectării proceselor sociale, a gândirii ecologice și a conducerii distribuite pentru construirea unor sisteme reziliente de

* Philipp Schweizer Huguenot, IDEE 21, Participare, philipp.schweizer@idee21.ch.

gestionare în comun. Lucrarea susține că gestionarea în comun, atunci când este ancorată într-un anumit teritoriu și sprijinită prin procese deliberate de învățare socială, are un potențial transformator în confruntarea cu complexitatea situațiilor și în consolidarea rezilienței sistemelor. Ea contribuie la literatura de specialitate aflată în dezvoltare privind guvernanța bazată pe bunuri comune, documentând practici concrete și principii de proiectare și prezentând bunurile comune atât ca un cadru pentru acțiune, cât și ca un spațiu de învățare între generații, bazat pe experiență și practică.

Cuvinte-cheie: gestionare în comun, responsabilitate față de resursele comune, guvernanță participativă, învățare ancorată într-un anumit teritoriu, schimbare sistemică.

Introducere: Gestionarea în comun ca formă de învățare într-o epocă a policrizei

În 1979, raportul *Învățarea nu are limite* avertiza asupra existenței unui „decalaj uman" – ruptura tot mai mare dintre capacitatea în continuă creștere a societăților umane de a transforma planeta și capacitatea noastră colectivă, mult mai redusă, de a înțelege aceste transformări și de a le gestiona cu înțelepciune (Botkin et al., 1979). La mai bine de 40 de ani de la acest prim avertisment, ne aflăm într-un deceniu marcat de disfuncții sistemice ale climei, biodiversității, economiilor noastre și integrității democratice – fenomene care alcătuiesc ceea ce am ajuns să numim policriză sau metacriză (Schmachtenberger et al., 2023). Necesitatea de a reduce acest „decalaj uman" este, prin urmare, mai urgentă ca oricând.

Această lucrare analizează bunurile comune atât ca paradigmă, cât și ca practică având potențialul transformator de a contribui la reducerea decalajului uman și prezintă abordarea unei inițiative concrete, coordonate de IDEE 21 în contextul bunurilor comune din Elveția. Mai mult decât un sistem de administrare a resurselor, guvernanța bazată pe gestionarea bunurilor în comun reprezintă o formă profundă de responsabilitate față de planetă, întemeiată pe grijă reciprocă, reciprocitate legată de loc și învățare participativă. Ea oferă un cadru viu pentru manifestarea inteligenței colective, mai ales atunci când este integrată în contexte bioregionale în care acțiunea oamenilor și procesele lumii non-umane sunt strâns întrețesute. Deși există limite biofizice clare ale creșterii (Meadows et al., 1972) în ceea ce privește economia, populația și consumul de resurse materiale, capacitatea noastră de a învăța și de a ne transforma nu cunoaște limite. Donella Meadows a identificat schimbarea paradigmelor și capacitatea de a le depăși drept cele mai puternice și mai importante puncte de intervenție pentru producerea unor schimbări semnificative în cadrul sistemelor (Meadows, 2010). În acest

sens, lucrarea de față propune ideea că gestionarea în comun, ca practică, poate facilita acea schimbare ontologică de care comunitățile ancorate într-un anumit loc au nevoie pentru a face față în mod colectiv policrizei. În cuvintele lui Simon Grant (2026, par. 2), „gestionarea ontologică în comun reprezintă «procesul și practica prin care se caută un teren comun între perspective diferite asupra unei situații complexe»". Aceasta presupune „găsirea unor modalități de a înțelege modelele conceptuale ale celorlalți, fără a șterge diferențele dintre ele, ci construind o perspectivă mai largă, în interiorul căreia perspectivele individuale să poată fi puse în relație". Bunurile comune și practicile dezvoltate în jurul lor pot deveni adevărate spații de învățare de care societățile capitaliste au nevoie pentru ca oamenii să dobândească rapid cunoștințele și înțelepciunea necesare unei vieți bune, în limitele planetare. Susținem că această perspectivă asupra bunurilor comune deschide noi posibilități pentru forme de învățare intergenerațională, desfășurate în afara cadrelor instituționale.

Pentru a analiza acest potențial al gestionării în comun, prezentăm studiul de caz al unui proiect aflat în desfășurare în Elveția, adaptat contextului local și inițiat de IDEE 21, care presupune elaborarea unui ghid privind bunurile comune și formarea unei comunități de practică. Împreună, aceste inițiative urmăresc să exploreze și să sprijine potențialul de învățare al gestionării în comun. Prin transpunerea teoriei în experimente ancorate în realitățile locale, proiectul dezvoltă instrumente practice, stimulează schimburile de experiență între participanți și creează condițiile necesare pentru ca membrii comunităților să își asume împreună responsabilitatea și să participe la procese comune de explorare și învățare. În rândurile următoare, prezentăm inițiativa noastră din Elveția. Expunem fundamentele teoretice care au stat la baza proiectului, descriem metodologia participativă utilizată și analizăm lecțiile desprinse din experimentele locale de gestionare în comun privită ca practică de învățare.

Gestionarea în comun ca practică: elaborarea colectivă a unui ghid și constituirea unei comunități de practică

Fundamentarea proiectului: repere conceptuale și observații contextuale

Această secțiune prezintă pe scurt dezbaterea privind bunurile comune și modul în care ea a influențat abordarea proiectului nostru. Interesul pentru bunurile comune a revenit în prim-plan ca răspuns la ceea ce este numit policriză (Scorsone, 2026). Dovezile istorice (Ostrom, 1990) arată că formele de administrare colectivă a resurselor au funcționat adesea cu succes și au fost marginalizate abia într-o perioadă relativ recentă.

PRACTICA GESTIONĂRII ÎN COMUN A BUNURILOR

David Bollier definește bunurile comune și sistemele sociale create în jurul lor drept „o formă de viață socială răspândită, generatoare și totuși neglijată. Ele sunt procese vii, complexe și adaptative, care creează bogăție – atât materială, cât și nematerială – și prin intermediul cărora oamenii își satisfac nevoile comune recurgând într-o măsură minimă sau deloc la piețe ori la stat" (Bollier & Helfrich, 2019, p. 74). Această definiție depășește modelele economice convenționale, care clasifică bunurile comune drept bunuri de la utilizarea cărora oamenii nu pot fi excluși, dar în cazul cărora utilizarea de către o persoană reduce disponibilitatea lor pentru ceilalți și le diferențiază astfel de bunurile private, publice sau de grup. În schimb, accentul cade pe administrarea colectivă și responsabilă, care funcționează în afara structurilor pieței și ale statului.

Bunurile comune constituie o temă fundamentală, care revine în numeroase dezbateri academice și în practica de teren, inclusiv în domenii precum descreșterea economică, economia ecologică și sistemele indigene de cunoaștere. Ele nu reprezintă o idee marginală sau utopică, ci o practică larg răspândită de-a lungul timpului, atât la nivel global, cât și în Elveția, în pofida proceselor continue prin care capitalismul și colonialismul au exploatat, distrus sau șters din memoria colectivă bunurile comune și practicile de gestionare în comun. Prin urmare, acestea reprezintă o formă de administrare responsabilă a resurselor cu rădăcini istorice profunde și cu o remarcabilă continuitate în timp. Relevanța lor actuală constă în capacitatea de a completa, nu de a înlocui, instituțiile pieței și ale statului, contestând în același timp presupunerea dominantă potrivit căreia piețele constituie cea mai eficientă modalitate de gestionare a resurselor fragile. În schimb, sistemele bazate pe bunuri comune pun în centrul atenției cunoașterea locală și capacitatea de acțiune a comunităților (Bollier & Helfrich, 2019). Cercetarea noastră a evidențiat însă existența unei rupturi persistente între teoria și practica gestionării în comun, precum și lipsa unei literaturi suficient de dezvoltate care să țină seama de particularitățile teritoriului, contextului și bioregiunii. Conceptul de bunuri comune rămâne adesea greu accesibil celor care lucrează în practică, din cauza răspândirii insuficiente a cunoștințelor în domeniu, a lipsei unor cadre concrete care să poată fi puse în aplicare sau a unor presupuneri adânc înrădăcinate privind proprietatea, individualismul și soluțiile bazate pe piață.

Eșecurile proiectelor bazate pe gestionarea în comun a bunurilor pot fi adesea puse pe seama condițiilor structurale sau a unor deficiențe de concepție – probleme care ar putea fi abordate mai devreme în cadrul procesului – ori a dificultății de a înfrunta concepții neoliberale profund înrădăcinate, întemeiate pe competiție și raționalitate economică.

Pentru ca modelul bunurilor comune să devină relevant într-o gamă mai largă de domenii – agricultură, spații comunitare, medii digitale, mici companii – este util să ne îndepărtăm de ideea de „bunuri comune" privite ca o categorie statică de resurse și să punem accentul pe gestionarea în comun ca practică relațională și adaptativă. Această schimbare permite participarea unui număr mai mare de actori, inclusiv din sectorul privat, cu condiția respectării principiilor fundamentale. După cum scrie David Bollier: „Gestionarea în comun face trimitere mai degrabă la un verb decât la un substantiv, deoarece se referă în primul rând la practicile sociale ale gestionării în comun – acte de sprijin reciproc, gestionarea conflictelor, negociere, comunicare și experimentare, necesare pentru crearea unor sisteme de administrare a resurselor comune" (2016, p. 2). În acest sens, gestionarea în comun are un potențial transformator pentru formele de învățare și guvernanță ancorate într-un anumit teritoriu și bazate pe practică, iar aceasta este și abordarea adoptată în cadrul inițiativei de față.

Inițiatorul proiectului: IDEE 21

IDEE 21 este o cooperativă elvețiană cu sediul la Lausanne și Berna, care își desfășoară activitatea la intersecția dintre guvernanța participativă, sustenabilitate și inovarea socială. Ea colaborează cu instituții publice, organizații ale societății civile și comunități pentru a concepe procese incluzive și pentru a sprijini luarea deciziilor în comun. Organizarea sa sociocratică* și modul său de lucru sunt strâns aliniate principiilor asociate bunurilor comune, precum responsabilitatea împărtășită, învățarea reciprocă și transparența guvernanței. Membră a Chambre de l'Économie Sociale et Solidaire, IDEE 21 îmbină cercetarea aplicată, facilitarea proceselor participative și proiectarea strategică. Din 2021, găzduiește un centru de inovare pentru dezvoltarea unor inițiative cu impact social și ecologic.

Metodologie

Proiectul utilizează o abordare participativă, bazată pe practică și fundamentată pe teoria bunurilor comune și pe învățarea ancorată într-un anumit teritoriu. El combină atelierele cu actorii implicați, elaborarea în comun a modelelor de guvernanță

* În cadrul IDEE 21, guvernanța sociocratică presupune distribuirea autorității între mai multe echipe sau „cercuri" care colaborează între ele, fiecare având scopuri, roluri, sarcini și domenii de autoritate clar definite. Deși se păstrează o anumită ierarhie sau „verticalitate" pentru a asigura eficiența, autoritatea este distribuită între aceste cercuri, în loc să fie concentrată la vârf.

și testarea lor în etape succesive, cu o amplă analiză a literaturii de specialitate și cu schimburi permanente de idei cu cercetători și practicieni de la nivel local și internațional. Valorificând experiența IDEE 21 în facilitarea proceselor participative, proiectul pune accentul pe proiectarea proceselor sociale, pe gestionarea adaptativă și responsabilă a resurselor și pe gândirea ecologică. Învățarea este integrată în inițiative concrete – precum sisteme agricole gestionate în comun și laboratoare agroforestiere –, ceea ce permite un schimb reciproc de cunoștințe dobândite prin experiență și strâns legate de contextul în care sunt produse. Concluziile astfel obținute sunt sintetizate sub forma unor instrumente practice și a unor principii orientative. Abordarea pune în prim-plan gestionarea în comun ca practică dinamică și regenerativă, și nu ca un cadru rigid, centrat pe resurse.

Proiectul: elaborarea în comun a unui ghid privind bunurile comune și constituirea unei comunități de practică în Elveția

Proiectul pornește de la constatarea existenței unei rupturi între teoria bunurilor comune și aplicarea ei în practică. Deși există o literatură amplă consacrată principiilor și guvernanței bunurilor comune (Ostrom, 1990; Bollier & Helfrich, 2019), sunt încă insuficient dezvoltate metodologiile orientate spre practică, menite să îi ghideze pe cei implicați prin complexitatea procesului de creare și menținere a unor sisteme de gestionare în comun adaptate unor contexte specifice. Experiența noastră în diferite proiecte de acest tip sugerează că asemenea inițiative eșuează adesea din cauza lipsei unor instrumente adecvate, a unei proiectări deficitare a proceselor și a absenței unui bagaj comun de cunoștințe practice.

Ca răspuns la aceste dificultăți, inițiativa propune două intervenții interconectate, aflate deocamdată într-o etapă incipientă: 1) elaborarea în comun a unui ghid privind bunurile comune destinat Elveției și 2) constituirea în Elveția a unei comunități de practică (Lave & Wenger, 1991). Ambele se află în prezent în curs de dezvoltare și urmăresc să reducă distanța dintre teorie și acțiune, îmbinând concluziile empirice desprinse din cercetările și inițiativele elvețiene și internaționale privind bunurile comune cu experimente concrete, bazate pe practică.

Ghidul va sintetiza principii, metode și modele de acțiune care pot fi aplicate în practică și care sunt desprinse din experiențe concrete – în special din activitatea desfășurată de IDEE 21 și din colaborarea cu alte inițiative. El va cuprinde instrumente participative, metode de evaluare a guvernanței, cadre vizuale, precum și informații de natură juridică și culturală adaptate contextului instituțional și legislativ specific

Elveției. Scopul său nu este doar acela de a sprijini crearea unor sisteme de gestionare în comun adaptate contextului, ci și de a face mai accesibilă și mai ușor de aplicat practica gestionării în comun a bunurilor în domenii diverse, precum agricultura, utilizarea terenurilor, infrastructura comunitară și inovarea digitală.

Comunitatea de practică va îndeplini mai multe funcții: va facilita schimburile între participanți, în diferite forme – în scris, online și față în față – în cadrul unor inițiative care astăzi funcționează fragmentat; va sprijini dezvoltarea treptată a ghidului și va contribui la o înțelegere mai largă, în rândul publicului, a bunurilor comune, dincolo de asocierea lor tradițională cu resursele naturale. Abordarea noastră pornește de la un nucleu elvețian de schimburi ancorate în specificul locului, dar este conectată la un cerc internațional mai larg de inițiative cu orientări similare. Această structură le permite actorilor locali să rămână ancorați în propriul context și, în același timp, să împărtășească practici, instrumente și experiențe cu cei care activează în contexte asemănătoare.

Pornind de la această orientare practică, merită menționat că IDEE 21 a jucat și un rol catalizator în dezvoltarea mai amplă a practicilor participative din Elveția. În 2023, IDEE 21 s-a numărat printre inițiatorii *Participare*, asociația națională-umbrelă pentru practicile participative, și a contribuit la lansarea acesteia. Experiența dobândită prin reunirea și structurarea acestei rețele cu multiple părți interesate – întemeiată pe valori comune precum capacitarea, incluziunea și inteligența colectivă – se reflectă direct în această inițiativă. Echipa IDEE 21 aduce, de asemenea, o gamă diversă de experiențe practice, membrii săi activând ca facilitatori, mentori și administratori în diferite proiecte bazate pe bunuri comune. Printre aceste experiențe se numără implicarea părților interesate, proiectarea unor modele de guvernanță cu participarea mai multor actori și încurajarea colaborării interdisciplinare – adesea în contexte marcate de interese divergente și de o expertiză fragmentată între domenii.

Un exemplu relevant îl constituie proiectul Agricultural Commons din cantonul Vaud, unde am elaborat împreună cu Prométerre și 60 de fermieri un model de guvernanță pentru peisaje agricole administrate în comun. Inițiativa a contribuit atât la consolidarea biodiversității, cât și a responsabilității comune, alimentând totodată dezbaterile mai ample privind reforma agriculturii. În mod similar, La Sylvanière – un laborator viu care se axează pe sistemul agroforestier bazat pe procesele naturale de succesiune ecologică – ilustrează angajamentul nostru față de experimentarea fundamentată pe practică și îngrijirea colectivă a terenurilor. Aceste demersuri sunt sprijinite de Polul nostru intern de Inovare, creat pentru a susține dezvoltarea proiectelor orientate spre bunurile comune.

Per ansamblu, această inițiativă urmărește trei obiective: 1) dezvoltarea conceptului de bunuri comune, păstrându-i în același timp integritatea; 2) popularizarea practicii gestionării în comun dincolo de mediul academic; și 3) dotarea actorilor locali cu instrumente practice pentru construirea unor bunuri comune reziliente și echitabile. Schimbul continuu de idei și feedback dintre practicieni și cercetători, reuniți într-o comunitate de practică și activând într-un context specific, și procesul de generare a cunoașterii ancorate în specificul locului, concretizat în ghidul bunurilor comune, se alimentează reciproc. Ghidul nu trebuie să fie un document liniar sau definitiv. Dimpotrivă, el poate funcționa ca un fel de „document viu" – un sistem de cunoaștere asemănător Wikipedia – care să poată fi ajustat și extins continuu, pe baza unor noi constatări sau a contribuțiilor venite din partea noilor participanți, în loc să fie un produs static și încheiat.

Gestionarea în comun în practică: o privire de ansamblu asupra procesului

Gestionarea în comun ca sistem auto-organizat care necesită administrare responsabilă

Deși bunurile comune sunt adesea descrise drept sisteme pe deplin auto-organizate, cu procese decizionale descentralizate, experiența noastră a arătat că este necesară o anumită formă de administrare responsabilă. Aceasta nu înseamnă control, ci îngrijire: existența unei entități sau a unei persoane care creează condițiile pentru colaborare, facilitează în loc să conducă și se adaptează nevoilor celor implicați.

O abordare bazată pe rețele poate susține un asemenea proces. Chiar și actorii care funcționează în structuri ierarhice – de pildă proprietarii privați de terenuri – pot face parte dintr-o rețea de bunuri comune, atât timp cât sunt dispuși să gândească împreună întregul sistem. Regiunea sau resursa devine astfel punctul central. Atunci când participanții încep să se perceapă ca parte a unei țesături ecologice și sociale mai ample, interesele individuale coboară adesea pe un plan secund. Un exemplu clar îl reprezintă riscul incendiilor de vegetație, care a contribuit la schimbarea modului de gândire, făcându-i pe proprietarii de terenuri să înțeleagă că reziliența nu poate fi construită prin acțiuni izolate.

În acest tip de administrare responsabilă, accentul cade pe crearea și menținerea unui cadru în care actori diferiți se pot întâlni și pot lucra împreună. Prin urmare gestionarea

în comun este, în esență, o practică socială. Ea presupune proiectarea deliberată a proceselor sociale. Desigur, acest lucru nu este lipsit de dificultăți. O observație importantă a echipei IDEE 21 este că persoanele care administrează un bun comun pornesc adesea de la propriile interese, modelate de realități economice diferite. Considerăm însă că tensiunile și conflictele nu sunt, în sine, semne ale unei „tragedii" a bunurilor comune (Hardin, 1968), ci pot constitui o parte fertilă a unui proces aflat în curs de formare. Gestionarea în comun a bunurilor le cere oamenilor din societățile occidentale să interacționeze în moduri care contravin normelor dominante ale individualismului și concepțiilor despre proprietate și control. Tensiunile apar din capacitățile diferite ale participanților și din experiența disonanței pe care o presupune gestionarea în comun într-o societate neoliberală. Atitudinile personale și angajamentele asumate doar pe jumătate pot bloca dinamica procesului, însă inițiativele au nevoie de limite clare și trebuie să se desfășoare la o scară „adecvată", astfel încât actorii să poată intra într-un proces de construire a comunității și a unei identități comune în jurul bunului comun respectiv. Un proces facilitat și îngrijit în mod responsabil, care respectă diferențele de expertiză și de experiență trăită și este conceput astfel încât să permită adaptarea, feedbackul și reluarea succesivă a etapelor, poate aduce un echilibru între aceste cerințe.

Deoarece bunurile comune estompează granițele dintre ecologie, economie și cultură, facilitarea lor presupune o perspectivă generalistă, asupra sistemului în ansamblu. Aceasta înseamnă să recunoști unde se află cunoașterea și să creezi legături între diferitele surse ale acesteia – depășind compartimentările și granițele dintre discipline pentru a construi o înțelegere comună, mai bogată decât suma părților sale. O perspectivă generalistă, capabilă să preia cunoștințele specializate ale diferiților actori implicați în administrarea bunurilor comune și să le sintetizeze, oferă o imagine mai clară decât perspectivele disciplinare fragmentate asupra aceleiași regiuni.

Gestionarea în comun ca gândire ecologică

Un alt pilon esențial al abordării noastre în elaborarea acestui manual este perspectiva socio-ecologică. Tradiția occidentală a separat multă vreme natura de cultură, tratându-le ca pe două sfere distincte – una pasivă și determinată, cealaltă activă și liberă. Această viziune asupra lumii a modelat felul cum ne raportăm la natură: paradigmele convenționale ale conservării perpetuează adesea acest dualism, fie prin strămutarea populațiilor indigene, fie prin presupunerea că oamenii nu pot decât să dăuneze ecosistemelor sau, în cel mai bun caz, să evite să le facă rău.

PRACTICA GESTIONĂRII ÎN COMUN A BUNURILOR

Noi abordăm bunurile comune dintr-o perspectivă regenerativă, pornind de la ideea că adevăratele bunuri comune au o dimensiune ecologică inerentă și recunoscând pe deplin faptul că, în întreaga lume, comunitățile indigene au protejat și administrat o parte semnificativă a biodiversității globale prin practici similare. De exemplu în Amazonia cercetările arată că extraordinara biodiversitate a regiunii nu este doar rezultatul existenței unei sălbăticii neatinse, ci se datorează, în parte, administrării active și de lungă durată practicate de populațiile indigene (Levis et al., 2018; Beltran & Uchoa; Rainforest Foundation US, 2024). Principiul utilitarist al sustenabilității, potrivit căruia trebuie „să nu dăunăm", nu mai este suficient – în primul rând pentru că multe ecosisteme sunt deja grav degradate și în al doilea rând pentru că presupune implicit că relația dintre om și natură este în mod inerent distructivă. Or, abordări precum agroecologia demonstrează că oamenii și ecosistemele pot exista într-o relație de simbioză. Mai ales într-o epocă marcată de schimbări climatice și degradare ecologică, omenirea are deopotrivă rolul de a-și reduce impactul asupra ecosistemelor și de a le ajuta să migreze și să se adapteze la condițiile în schimbare, care în Holocen au fost relativ stabile. În practica gestionării în comun, suntem întotdeauna deja integrați – atât în ecosisteme, cât și în bunurile comune.

De pildă, în cazul unui bun comun rural, actul administrării responsabile îi reașază pe oameni în locul și ecosistemul din care fac parte – nu ca dominatori sau controlori, ci ca participanți într-un sistem mai amplu. Comunitatea umană face parte dintr-un întreg mai mare și trebuie să înceapă să se perceapă ca atare. Atunci când înțelegem societatea umană ca fiind integrată în ecosisteme, așa cum subliniază tot mai mult economia ecologică, devine limpede că un proiect de gestionare în comun nu se bazează doar pe resurse, ci pe relațiile și interconexiunile complexe dintre actorii umani și cei non-umani.

Această schimbare de perspectivă cultivă un sentiment mai larg de grijă și apartenență, care depășește nevoile private și individuale. Procesul de gestionare în comun – și discuțiile pe care le generează – este el însuși un mod prin care un peisaj ajunge să se cunoască pe sine. Chiar și pentru actorii convenționali, precum companiile din domeniul forestier, această perspectivă ecologică scoate la iveală importanța unor sisteme funciare sănătoase și a interconexiunilor dintre ele pentru reziliența și rentabilitatea pe termen lung.

Gestionarea în comun ca formă de învățare socială

Există o înțelegere împărtășită a faptului că oamenii pot realiza împreună lucruri pe care nu le-ar putea realiza singuri. Atunci când în jurul unui teren se formează o identitate colectivă, apare și un sentiment de capacitate și putere de acțiune. Transformarea nu este doar ecologică – ea îi schimbă și pe participanți. Pe parcursul procesului se modifică atât felul cum aceștia se raportează unii la alții, cât și relația lor cu resursele pe care le administrează în comun. Participarea la un bun comun presupune recurgerea la competențe adesea neglijate în societățile moderne, modelate de logica îngrădirii și a privatizării – competențe care se pierd în culturile individualiste și competitive și care presupun o sensibilitate profundă față de procesele sociale (Bollier & Helfrich, 2019). Relațiile sociale dintre actori pot genera forme neașteptate de colaborare. Chiar și după ce facilitatorul se retrage, relațiile construite cu sprijinul său pot continua, sporind reziliența unei regiuni prin comunitate și sprijin reciproc. Acest mod de lucru, care se conturează pe parcurs, dezvoltă capacitatea de a face față incertitudinii și de a identifica punctele de intervenție cu efect major în contexte complexe și aflate în continuă schimbare.

Pentru aceasta este însă nevoie de o schimbare din partea celor implicați. Oamenii vin adesea cu propriile interese – și este firesc să fie așa. Gestionarea în comun presupune însă un alt mod de implicare. Pentru mulți, mai ales pentru cei formați în logica normelor capitaliste, însăși ideea de bun comun nu este familiară. Dar de fapt procesul nu înseamnă doar administrarea unor resurse comune, ci și învățarea unui alt mod de a relaționa – împreună. El presupune să trăiești, la nivel concret și corporal, experiența faptului că gestionarea în comun nu înseamnă doar o schimbare a formei de proprietate sau de guvernanță, ci învățarea unui mod fundamental diferit de a te raporta la teritoriu și la comunitatea care viețuiește acolo. Învățarea nu mai este aici doar o reflecție individuală, ci un proces colectiv, care construiește relații și comunitate.

Concluzie: Gestionarea în comun ca învățare trăită și practică transformatoare în policriză

Ca răspuns la complexitatea tot mai mare a policrizei, analizăm gestionarea în comun nu doar ca model de guvernanță, ci și ca practică de învățare și transformare socială, ecologică și colectivă. Ea ne schimbă orientarea: de la proprietate la administrare responsabilă, de la fragmentare la relaționalitate și de la învățare ca acumulare pasivă la învățare ca proces activ de devenire comună.

Educația convențională separă adesea gândirea de acțiune și teoria de context. În schimb, învățarea bazată pe bunuri comune este relațională, trăită și ancorată într-un teritoriu specific. Ea cultivă calități precum încrederea, adaptabilitatea, cooperarea și grija – esențiale pentru a face față provocărilor actuale. La fel de important este faptul că învățarea în cadrul bunurilor comune este reciprocă și ancorată în context. Ea se desfășoară prin interacțiuni reale – între oameni, organizații și peisaje. Atunci când indivizii, în special cei integrați în sisteme ierarhice, colaborează în moduri non-ierarhice și auto-organizate, ajung adesea să se regândească atât pe ei înșiși, cât și instituțiile din care fac parte. Puterea de a acționa nu izvorăște din autoritate, ci din responsabilitatea împărtășită și din crearea în comun.

Gestionarea în comun ne obligă să traversăm teritorii inconfortabile și nesigure. Ea pune sub semnul întrebării logica controlului, a predicției și a eficienței, care stă la baza paradigmelor dominante de management. Și totuși tocmai în interiorul acestor tensiuni – conflict, dezacord, încercări repetate și ajustări succesive – se produce învățarea profundă și apar forme noi de organizare. Nu există tipare universale. Practicile de gestionare în comun sunt profund dependente de context, fiind modelate de condițiile juridice, ecologice și culturale. Chiar și în Elveția, succesul depinde de sensibilitatea față de specificul teritoriului. Scara locală este deosebit de fertilă, întrucât permite o adaptare mai rapidă, reducerea riscurilor și construirea unor legături mai profunde. Schimbarea sistemică poate începe chiar aici, în interior, și în pofida unor cadre instituționale care nu mai funcționează adecvat.

Gestionarea în comun reformulează și modul în care înțelegem educația. Ea vede învățarea ca pe ceva produs dincolo de sălile de clasă și de instituțiile educaționale și îi include pe educatorii neconvenționali – administratori, facilitatori, fermieri, organizatori – care creează împreună procese de învățare prin practică. Bunul comun însuși devine o școală, iar gestionarea în comun devine o metodă de învățare în timp real, ancorată în realitățile trăite. Pentru a forma următoarea generație de oameni capabili să creeze și să întrețină bunuri comune, trebuie să cultivăm atât instrumente, cât și capacități: gândire sistemică, acțiune colaborativă și conștiință ecologică. La IDEE 21 și în alte contexte, am văzut cum gestionarea în comun devine un spațiu al explorării și al întrebărilor, nu o soluție definitivă. Este un proces de învățare în interiorul complexității, împreună cu ceilalți și prin acțiune. În acest sens, gestionarea în comun nu este doar un instrument al tranziției, ci terenul pe care încep deja să apară moduri alternative de a trăi, de a învăța și de a fi împreună.

Referințe bibliografice

Beltran, L., & Uchoa, P. (30 ianuarie 2024). *Lessons from Indigenous leaders to protect the Amazon rainforest.* World Economic Forum. https://www.weforum.org/stories/2024/01/lessons-from-indigenous-leaders-to-protect-the-amazon-rainforest/

Bollier, D. (23 mai 2016). *Commoning as a transformative social paradigm.* P2P Foundation Blog. https://blog.p2pfoundation.net/commoning-transformative-social-paradigm/

Bollier, D., & Helfrich, S. (2019). *Free, fair, and alive: The insurgent power of the commons.* New Society Publishers.

Botkin, J. W., Elmandjra, M., & Malitza, M. (1979). *No limits to learning: Bridging the human gap. A report to the Club of Rome.* Pergamon Press.

Grant, S. (28 iunie 2026). *Ontological commoning.* În The Wiki of A Simon Grant. https://wiki.simongrant.org/doku.php/t:ontological_commoning

Hardin, G. (1968). *The tragedy of the commons: The population problem has no technical solution; it requires a fundamental extension in morality.* Science, 162(3859), 1243-1248. https://doi.org/10.1126/science.162.3859.1243

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge University Press.

Levis, C., Flores, B. M., Moreira, P. A., Luize, B. G., Alves, R. P., Franco-Moraes, J., Lins, J., Konings, E., Peña-Claros, M., Bongers, F., Costa, F. R. C., & Clement, C. R. (2018). *How people domesticated Amazonian forests. Frontiers in Ecology and Evolution*, 5, 171. https://doi.org/10.3389/fevo.2017.00171

Meadows, D. H. (2010). *Leverage points: Places to intervene in a system.* Solutions, 1(1), 41-49.

Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., & Behrens III, W. W. (1972). *The limits to growth: A report for the Club of Rome's project on the predicament of mankind.* Universe Books.

Ostrom, E. (1990). *Governing the commons: The evolution of institutions for collective action.* Cambridge University Press.

Rainforest Foundation US. (8 august 2024). *The ancestral forest: How Indigenous peoples transformed the Amazon into a vast garden.* https://rainforestfoundation.org/the-ancestral-forest-how-indigenous-peoples-transformed-the-amazon-into-a-vast-garden/

Schmachtenberger, D., McGilchrist, L., & Vervaeke, J. (2023). *The Psychological Drivers of the Metacrisis* [Interviu]. https://www.youtube.com/watch?v=-6V0qmDZ2gg&t=4348s

Scorsone, E. A. (2026). *Radical or Incremental Change: Collective Action and Power in Commons and Veblen.* Journal of Economic Issues, 60(2), 565–569.

Biografii

Philipp Schweizer Huguenot este geograf elvețian, specialist în procese participative și antreprenor social. Este cofondator și director al IDEE 21, o cooperativă specializată în procese participative, dezvoltare durabilă și proiecte care valorifică inteligența colectivă în întreaga Elveție. De asemenea, a fondat Participare – organizația-umbrelă elvețiană dedicată participării –, în cadrul căreia ocupă funcția de co-președinte și promovează inovarea

democratică și practicile etice de participare. Philipp a coordonat numeroase inițiative în domeniul planificării urbane, implicării civice și sustenabilității și este recunoscut pe scară largă drept una dintre vocile importante în domeniul guvernanței participative și al proceselor colaborative de transformare.

philipp.schweizer@idee21.ch

Jonas Beck este specialist în proiectarea proceselor de transformare și cercetător, axându-se pe schimbarea socio-ecologică ancorată în specificul teritoriului. Este co-fondator al Schumacher Magazine și Mindshift Lab, coordonând proiecte care creează formate pentru explorarea unor viitoruri alternative. În prezent urmează un program de masterat în Design eco-social la Universitatea de Arte și Științe Aplicate din Lucerna, iar cercetările sale analizează modul în care gestionarea în comun poate contribui la forme sustenabile de guvernanță, inclusiv prin utilizarea „jocurilor serioase" ca instrumente participative pentru administrarea colectivă și responsabilă a resurselor. Deține o diplomă de master în Gândire de design ecologic de la Colegiul Schumacher și a contribuit la Inițiativa pentru Bunurile Comune a IDEE 21. Activitatea sa îmbină facilitarea, designul regenerativ și economia post-creștere.

Jonas.beckk@gmail.com

Jemima Robertson este designer ecologic, educatoare și producătoare de proiecte, activând la intersecția dintre învățare, schimbare sistemică și viitoruri regenerative. Deține o diplomă de master în Gândire de design ecologic de la Colegiul Schumacher și o diplomă de licență în Științe naturale de la Universitatea Cambridge. Cercetarea sa de masterat a analizat bunurile comune ca posibilă cale culturală și practică spre tranziția regenerativă. În prezent, Jemima este educatoare și producătoare la The Hummingbird Learning Lab și lucrează în cadrul Mindshift Lab, sprijinind proiecte care cultivă noi moduri de a vedea natura, de a relaționa cu ea și de a acționa ca răspuns la provocările sociale și ecologice complexe.

jemima@hummingbirdlearninglab.com

Recuperarea pedagogiilor înrădăcinate în ecologiile din Himalaya

Anushya Pradhan și Aishwarya Pradhan*

Rezumat

Această lucrare explorează potențialul unei pedagogii vii, un cadru pedagogic regenerativ, ancorat în teritoriu, întemeiat pe cunoașterea transmisă între generații, pe practici legate de contextul local și pe responsabilitate colectivă, în spațiul himalayan al statului indian Sikkim. În condițiile în care regiunea se confruntă cu o vulnerabilitate climatică tot mai accentuată și cu o îndepărtare tot mai mare a tinerilor de viața agrară, susținem că sistemele educaționale trebuie să facă trecerea de la învățarea convențională la învățarea transformatoare.

Pornind de la dialogurile și plimbările de teren de tip transect** realizate împreună cu agricultorii, studiul identifică instrumente pedagogice înrădăcinate în cunoașterea ecologică tradițională, precum practicile de păstrare a semințelor, sistemele de muncă bazate pe reciprocitate, cum este *Aicho Paicho*, și mentoratul desfășurat în cadrul fermelor. Aceste instrumente arată cum transmiterea cunoștințelor legate de pământ de către agricultori poate contribui la dezvoltarea alfabetizării ecologice, la continuitatea culturală și la reziliența comunităților în rândul generațiilor tinere.

În loc să trateze sistemele de cunoaștere indigene și locale drept simple elemente suplimentare, această lucrare le consideră fundamentale pentru consolidarea rezilienței climatice și pentru reinventarea sistemelor educaționale. Ea contribuie la dezbaterile globale privind educația decolonială și învățarea intergenerațională, propunând mecanisme pentru revitalizarea și integrarea acestor pedagogii neconvenționale în cadrele contemporane. Deși aceste abordări sunt concepute ca o completare a educației formale și ca parte a activităților extracurriculare, analizăm experiențele înrădăcinate în comunitate ca fiind totuși esențiale pentru formarea conștiinței climatice și a sentimentului de apartenență în rândul celor care

---

* Autor corespondent: Anushya Pradhan, Grounded Futures Sikkim, grounded.futuressikkimgf@gmail.com.

** Plimbări scurte, informale și participative, realizate împreună cu membrii comunității prin peisajele lor cotidiene, care combină observația, dialogul și cartografierea participativă, pentru a scoate la iveală cunoașterea ecologică locală, legată de un anumit teritoriu și de relația cu pământul.

învață. Prin evidențierea potențialului pedagogic al cunoașterii intergeneraționale, al pământului și al semințelor, susținute de practicile sociale locale, lucrarea propune o viziune asupra unor pedagogii capabile să se adapteze schimbărilor climatice, pedagogii întemeiate pe relațiile dintre oameni, teritoriu și generații. Totodată, invită la o reflecție mai amplă asupra modului în care sistemele de învățare s-ar putea reconecta cu viața prin practici adaptate contextului, relaționale și bazate pe experiență directă.

Cuvinte-cheie: ancorat în teritoriu, intergenerațional, pedagogie vie, învățare transformatoare, justiție ecologică și educațională.

Introducere și context

Sikkim, un mic stat himalayan din nord-estul Indiei, are o economie predominant agrară și se află în prima linie a vulnerabilității climatice. Agricultura asigură mijloacele de trai pentru aproape 80% din populația statului, contribuind la securitatea alimentară, nutrițională și economică (Kumar, 2012; Bhutia et al., 2014; SAPCC, 2015; Sharma & Sharma, 2017). Cu toate acestea agricultura la scară mică, odinioară esențială pentru traiul comunităților locale și pentru echilibrul ecologic, este supusă astăzi unei presiuni tot mai mari din cauza problemelor de mediu și a numărului redus de alternative de angajare.

Agricultura, aflată de mult timp în centrul identității „organice” a statului Sikkim (Dorjee, 2023), se bazează pe o diversitate de culturi precum orezul, hrișca, porumbul, cardamomul și portocalele, profund înrădăcinate în tradițiile ecologice și culturale locale. Efectele schimbărilor climatice – precipitațiile neregulate, secarea izvoarelor, modificarea ciclurilor de cultură și apariția dăunătorilor – perturbă însă sistemele agricole tradiționale (Sharma & Sharma, 2017). Aceste presiuni legate de climă au scos la iveală limitele sprijinului instituțional dedicat situațiilor concrete, ale capacității de adaptare și ale transmiterii cunoștințelor în sectorul agricol.

În același timp, generațiile tinere se îndepărtează tot mai mult de viața agrară (Singh et al., 2007). Sub influența programelor guvernamentale de ocupare a forței de muncă, precum One Family One Job*, a extinderii sectorului privat și a schimbării aspirațiilor, tot mai mulți tineri percep agricultura ca pe o activitate care presupune multă muncă, oferă puțină siguranță economică și este insuficient valorizată social. Această

* Inițiativă emblematică în domeniul ocupării forței de muncă, lansată de guvernul statului Sikkim în ianuarie 2019, cu scopul de a asigura securitatea mijloacelor de trai pentru gospodăriile în care niciun membru nu este angajat în sectorul public.

ruptură nu este doar economică, ci și educațională și epistemologică. După cum avertiza cu remarcabilă clarviziune Dewey (1899), separarea educației de experiența trăită erodează atât capacitatea individului de a acționa autonom, cât și bunăstarea comunității. Această preocupare rămâne alarmant de actuală. Dewey propunea, prin urmare, un model educațional întemeiat pe activități reale, desfășurate în comunitate, avertizând că o învățare desprinsă de viața de zi cu zi subminează atât dezvoltarea personală, cât și bunăstarea colectivă.

În contextul himalayan, această ruptură este accentuată de erodarea instituțiilor tradiționale și a cunoașterii transmise între generații, în special în rândul tinerilor (Singh et al., 2007). Deși datele oficiale indică faptul că peste 40% dintre tineri sunt încă implicați în agricultură (Singh et al., 2007), observațiile noastre de teren conturează o imagine foarte diferită: mai puțin de 20% dintre tineri participă activ la activitățile agricole. Atât semnalele observate în comunitățile agricole, cât și oficialii locali indică în mod constant o scădere evidentă a participării și interesului tinerilor pentru activitățile agricole ca sursă de trai.

Este evident că slăbirea relațiilor socio-ecologice face tot mai dificilă adaptarea comunităților la schimbările rapide ale mediului. Pentru a aprofunda înțelegerea ecologiei locale și a cunoașterii tradiționale legate de pământ, am început prin a discuta cu agricultorii. Aceștia au semnalat în mod repetat probleme precum estomparea memoriei ecologice și dispariția treptată a tradițiilor agricole colective – fenomene care indică o pierdere culturală mai profundă și, odată cu ea, o diminuare a rezilienței (Lepcha & Khaling, n.d.).

După cum au remarcat mai mulți cercetători, agricultura din estul munților Himalaya reflectă o evoluție în comun a naturii și culturii, un model relațional care leagă, de-a lungul timpului, ecologia, identitatea și mijloacele de trai (Zimmerer & Bassett, 2003; Wells, 2011; Sharma & Sharma, 2017). Dimensiunile ecologice ale acestor practici sunt inseparabile de cele sociale. Pornind de la această constatare, susținem că întărirea cunoașterii tradiționale ancorate în teritoriu, în special prin educație și prin regândirea pedagogiilor, poate avea un rol esențial în construirea unor comunități reziliente la schimbările climatice. Documentarea practicilor locale a avut efecte pozitive în domenii precum agricultura, gestionarea apei, silvicultura, biodiversitatea și infrastructura (Priyadarshini & Abhilash, 2019). Iar transformarea acestor sisteme de cunoaștere în practici pedagogice poate constitui o completare esențială a educației convenționale, contribuind la regândirea și recuperarea unor forme de învățare care întăresc reziliența comunităților și reduc distanța dintre generațiile tinere și natură.

Acest studiu reprezintă o încercare de a folosi o perspectivă decolonială pentru a redefini pedagogia ca practică relațională, înrădăcinată în context și transmisă între generații, și nu ca intervenție tehnocratică sau extractivă. Studiul contestă paradigmele educaționale dominante care separă cunoașterea de teritoriu, pe cei care învață de pământ și speranța de experiența trăită. În schimb, el consideră cunoașterea ecologică tradițională, semințele și practicile agricole cotidiene drept surse legitime de autoritate pedagogică și plasează înțelepciunea comunității nu ca pe un conținut suplimentar, ci ca pe un fundament epistemic al învățării.

Această cercetare face parte din Grounded Futures, o inițiativă pornită de la firul ierbii, condusă de femei și desfășurată în Sikkim, care urmărește construirea unor viitoruri regenerative printr-o educație ancorată în teritoriu și condusă de comunități. Fiind noi înșine parte a acestei regiuni, obiectivul nostru, ca practicieni, nu este doar să documentăm cunoașterea locală, ci și să creăm în comun, să conceptualizăm și să integrăm o *pedagogie vie* – o abordare pedagogică plasând în prim-plan pământul, filiația dintre generații și învățarea. Vedem această abordare ca pe un model capabil să susțină atât reziliența ecologică, cât și justiția epistemică în comunitățile himalayene și dincolo de acestea.

Scop și metodă

Acest studiu adoptă o metodologie conversațională, participativă și bazată pe practică, întemeiată pe cadre pedagogice decoloniale și ancorate în teritoriu. În loc să impună de sus în jos o structură a cercetării, demersul plasează în centrul său experiențele trăite și cunoașterea ecologică a agricultorilor și a tinerilor, considerați creatori comuni ai cunoașterii. Sunt puse în prim-plan tradițiile orale, cartografierea comunitară și dialogul intergenerațional, ca modalități valide și esențiale de învățare și transmitere a cunoștințelor. Prin recunoașterea comunităților agricole, în special în contextul himalayan al statului Sikkim, drept educatori și actori ai producerii cunoașterii, metodologia contestă logica extractivă a paradigmelor dominante din cercetare și educație. Această abordare supune unei analize critice ceea ce este considerat cunoaștere legitimă în cadrul sistemelor formale de învățare și promovează instrumente pedagogice care izvorăsc din forme relaționale de cunoaștere, ancorate în teritoriu și înrădăcinate cultural. În acest fel, cercetarea nu se limitează la documentarea practicilor tradiționale, ci le reimaginează ca elemente fundamentale ale unor viitoruri educaționale regenerative și transformatoare.

Recuperarea pedagogiei: o critică a limitelor epistemice ale educației convenționale

Intervenția la nivelul educației oferă o oportunitate importantă de a pune sub semnul întrebării narativele dominante despre cunoaștere, valoare și progres. În domeniul educației climatice, Kahn (2010) critică modelele dominante, de sus în jos, ale „educației de mediu", pentru faptul că nu pun accent pe structurile sistemice aflate la originea degradării ecologice – o preocupare reluată și de de Rijke și Osgood (2025). În India, această critică se reflectă în Cadrul național pentru curriculumul școlar (document elaborat în 2023 de Consiliul Național pentru Cercetare și Formare în Educație), care, deși promovează învățarea experiențială, contextuală și interdisciplinară, rămâne în mare măsură ancorat în ceea ce Freire (1970) numea „modelul bancar" al educației, în care cunoașterea este „depozitată" în receptori pasivi, în loc să fie produsă în comun, printr-un dialog critic și relațional.

Deși documentele de politică educațională din ultimii ani fac referire la integrarea sistemelor de cunoaștere indigene și locale, în practică această includere rămâne adesea pur simbolică. Cunoașterea respectivă este frecvent instrumentalizată, fiind folosită pentru a ilustra superficial anumite concepte, în loc să contribuie la configurarea fundamentelor epistemice ale programei și pedagogiei (Maheshkumar & Soundarapandian, 2024). Cunoștințele încorporate în modurile de viață agricole și ecologice sunt validate numai atunci când trec prin filtrul raționalității științifice dominante. Vishwanathan (2024) avertizează că până și reformele progresiste riscă să privească cunoașterea ecologică tradițională prin prisma deficiențelor, consolidând astfel ierarhii epistemice care marginalizează înțelepciunea tradițională sau comunitară.

Atunci când educația ecologică este desprinsă de contextele trăite și de cunoașterea comunitară, ea limitează capacitatea celor care învață de a-și dezvolta o conștiință ecologică autentică. Lipsită de context și de legătura cu comunitatea, această educație devine un exercițiu prescriptiv, rupt de pământ, cultură și viață (Gruenewald, 2003). Absența unor căi bine definite de integrare a cunoașterii ecologice tradiționale, a istoriilor orale și a pedagogiilor ancorate în teritoriu în programele de învățământ convenționale nu doar că marginalizează experiența trăită, ci slăbește și conștiința ecologică a celor care învață (Bang et al., 2014; Kimmerer, 2002). În lipsa unor cadre deliberate pentru învățarea conversațională și intergenerațională, educația ecologică riscă să fie depolitizată, ștergând tocmai înrădăcinarea și diversitatea pe care pretinde că le valorizează (Bartlett et al., 2012; Aikenhead & Michell, 2011).

Această marginalizare contribuie la o ruptură epistemică mai profundă, în care programele abstracte și standardizate sunt privilegiate în detrimentul unor forme de cunoaștere relaționale, bazate pe experiență directă și legate de teritoriu (Smith, 2002; Battiste, 2013). Această ruptură a devenit deosebit de evidentă în timpul atelierului Angajați cu natura: PermaKids, desfășurat pe parcursul a trei luni cu elevi cu vârste între 5 și 12 ani din Gangtok, Sikkim, ca parte a unui proces participativ de învățare bazată pe practică. În timpul unei activități colective de pregătire a straturilor de grădină, o participantă în vârstă de opt ani din Lachung, un sat din nordul statului Sikkim, a demonstrat cunoștințe detaliate despre cultivarea fasolei și a căpșunilor, despre care a spus că le dobândise observând practicile agricole ale mamei sale pe terenul familiei. Siguranța cu care vorbea, precizia explicațiilor și ușurința cu care își exprima cunoștințele indicau un nivel bine dezvoltat de alfabetizare ecologică, dobândită prin practica de zi cu zi și prin învățarea intergenerațională. Cu toate acestea asemenea forme de cunoaștere sunt rareori recunoscute sau validate în programa școlară formală, unde învățarea rămâne în mare măsură desprinsă de experiențele trăite ale elevilor și de locurile în care acestea se desfășoară.

Departe de a fi un caz izolat, această interacțiune reflectă un tipar sistemic mai amplu: atunci când sistemele educaționale ignoră practicile ecologice cotidiene și cunoașterea comunitară, ele îi înstrăinează pe copii de moștenirea lor culturală și le slăbesc capacitatea de a-și asuma responsabilitatea față de mediul înconjurător (Simpson, 2014; Bang et al., 2018). Recuperarea acestor epistemologii diverse este, prin urmare, esențială pentru construirea unor sisteme educaționale regenerative și ancorate în teritoriu, mai ales în contextul himalayan, unde mijloacele de trai, ecosistemele și cunoașterea culturală sunt profund interconectate.

O *pedagogie vie* recunoaște așadar că învățarea nu începe și nu se încheie în interiorul instituțiilor. Ea se desfășoară prin gesturile cotidiene de grijă, prin semințe, povești și ritualuri sezoniere și este integrată în ritmurile vieții comunitare (Kimmerer, 2002; Gruenewald, 2003). Această orientare stă la baza pedagogiilor adaptate schimbărilor climatice, întemeiate pe sisteme de învățare regenerative și transformatoare.

Regenerarea sistemelor locale de cunoaștere

Sistemele locale de cunoaștere și cele transmise între generații sunt esențiale pentru dezvoltarea unor strategii durabile, ancorate în teritoriu, care să susțină reziliența socio-ecologică pe termen lung – o reziliență care, după cum subliniază Walker et al.

(2004), „sprijină capacitatea de a absorbi perturbările și de a se reorganiza în timpul schimbării, păstrând în esență aceleași funcții, structuri, identitate și mecanisme de feedback". În acest context, cunoașterea ecologică tradițională poate fi privită ca o „bibliotecă vie" de strategii de adaptare, care leagă experiențele trecutului de provocările prezentului și oferă posibilități de regenerare și inovare (Gunderson et al., 1995; Berkes et al., 2000). De-a lungul timpului, dezvoltarea cunoașterii ecologice a avut un rol esențial în sporirea șanselor de supraviețuire ale comunităților, ajutându-le să recunoască, să interpreteze și să răspundă schimbărilor calitative din cadrul unor sisteme complexe. Aceste sisteme de cunoaștere sunt integrate în viața de zi cu zi și se transmit prin tradiții orale, practici sezoniere, memorie ecologică și prin relațiile cu pădurile, râurile, munții și terenurile agricole (Moller et al., 2004).

După cum sugerează Smith și Sobel (2010), experiențele educaționale profund înrădăcinate în teritoriu și bogate în context cultivă în rândul tinerilor o grijă și o responsabilitate de durată față de mediul în care trăiesc și încurajează valorile relaționale. În același fel, experiențele pedagogice întemeiate pe cunoașterea ecologică locală și tradițională oferă mai mult decât simple competențe: ele făuresc un mod de a fi, de a aparține și de a naviga prin incertitudine cu grijă, memorie și reziliență.

Această interconectare dintre teritoriu, învățare și comunitate devine cu atât mai importantă în regiunile himalayene, unde efectele schimbărilor climatice se resimt deja acut. În aceste regiuni, comunitățile au susținut vreme îndelungată biodiversitatea prin sisteme alimentare complexe și adaptative, înrădăcinate în cunoașterea ecologică tradițională (Organizația Națiunilor Unite pentru Alimentație și Agricultură, 2021; ONU, 2009).

În Sikkim, multe dintre aceste sisteme de cunoaștere continuă să fie practicate și menținute activ de comunitățile agricole, care răspund schimbării tiparelor meteorologice, presiunilor ecologice și transformărilor socio-economice. Se conturează însă o ruptură tot mai mare: deși generațiile vârstnice continuă să dețină și să aplice aceste cunoștințe, ele nu mai sunt transmise în mod adecvat celor tineri. Pe măsură ce modelele tehnocratice dominante de gestionare a mediului se dovedesc tot mai puțin capabile să răspundă realităților locale (Pimbert, 2018), înțelepciunea dobândită prin experiență și încorporată în practicile locale oferă o alternativă de care este urgentă nevoie – una întemeiată pe reciprocitate, regenerare și forme relaționale de cunoaștere.

Această dinamică a devenit evidentă în timpul unei discuții cu reprezentantul unui ONG din Dzongu, o localitate din nordul statului Sikkim, într-o regiune considerată sacră datorită biodiversității sale bogate, moștenirii ancestrale și rezilienței comunităților sale.

Acesta ne-a povestit cum cunoașterea culturală și ecologică este menținută vie prin festivalul anual dedicat cultivării orezului pe teren uscat. Dincolo de valoarea sa simbolică și comunitară, festivalul funcționează ca o arhivă vie, readucând la viață cunoștințe agricole tradiționale și creând totodată un spațiu în care comunitățile își pot împărtăși practicile, poveștile și ritualurile. Astfel de întâlniri devin spații pedagogice regenerative, în care învățarea intergenerațională se produce prin participare directă și experiență trăită.

Participând la plantare, recoltare, povestiri și interpretarea cântecelor tradiționale, generațiile tinere dobândesc mult mai mult decât simple abilități tehnice. Ele moștenesc o etică ecologică, memorie culturală și un sentiment de responsabilitate față de pământ. În acest fel, festivalurile comunitare pot fi cultivate în mod deliberat ca spații intergeneraționale de educație reciprocă, în care înțelepciunea ancestrală este pusă în legătură cu realitățile contemporane, iar reziliența comunității este consolidată prin experiențe împărtășite.

Privite din această perspectivă, festivalurile nu sunt doar prilejuri de celebrare culturală, ci și adevărate infrastructuri pedagogice. Documentarea și susținerea acestor forme de transmitere a cunoașterii sunt prin urmare nu doar urgente, ci și profund generative, deoarece permit crearea în comun a unor instrumente pedagogice întemeiate pe grijă, legături de rudenie și responsabilitate ecologică. Totuși această înțelepciune dobândită și transmisă prin experiență este tot mai marginalizată în contexte sociopolitice modelate de politici neoliberale, modele de dezvoltare extractive și procese continue de erodare culturală.

Extinzând această înțelegere a pedagogiei dincolo de spațiile comunitare ritualizate, secțiunea următoare analizează modul în care cunoașterea ecologică continuă să fie produsă, adaptată și transmisă prin decizii legate de mijloacele de trai, profund ancorate în realitățile locului.

După cum subliniază North (1990) și Berkes, Colding și Folke (2000), cunoașterea ecologică este profund integrată în instituțiile sociale și normele locale. Această înrădăcinare se reflectă în mărturia domnului Pemba, un agricultor din Chuba, care observă: „Terenurile noastre agricole dispar. Iar pe măsură ce dispar, animalele sălbatice sunt atrase de puținele terenuri care au mai rămas.” Ca răspuns la această situație, el și alți agricultori au început să planteze *amliso* – o specie de iarbă folosită la confecționarea măturilor și care reprezintă, totodată, o sursă de venit – la marginile terenurilor agricole. Această plantă înaltă și rezistentă nu numai că ține animalele la distanță, ci oferă și suport vertical pentru plante cățărătoare precum castraveții, ilustrând o

tehnică agricolă adaptativă, cu mai multe funcții, întemeiată pe intuiție ecologică și experiență directă.

Deși asemenea inovații demonstrează ingeniozitatea locală, ele relevă totodată pierderi ecologice și culturale mai profunde. Domnul Pemba își amintește de o vreme în care întinderile mari de teren agricol permiteau abundența și coexistența, iar oamenii, animalele și peisajele funcționau într-o relație de simbioză și echilibru. „Pe atunci, animalele sălbatice nu reprezentau o amenințare", spune el. „Făceau parte din sistem." Astăzi, acest echilibru este tot mai fragil. Pe măsură ce suprafețele agricole se restrâng, dispar și practicile, relațiile și formele de cunoaștere interconectate care au susținut aceste comunități vreme îndelungată.

Este important de remarcat că o asemenea „cunoaștere trăită" oferă mai mult decât soluții practice: ea are și o semnificație pedagogică. Atunci când sunt transmise din generație în generație prin povești, observație și implicare directă, aceste experiențe devin instrumente puternice de învățare intergenerațională. Ele invită generațiile tinere să reflecteze asupra interdependenței ecologice, rezilienței și grijii față de mediul unde trăiesc. În acest sens, învățarea ancorată în teritoriu cultivă un sentiment concret al responsabilității ecologice și al apartenenței, plasându-i pe cei care învață în postura de participanți activi într-un sistem ecologic comun și aflat în continuă transformare.

Luate laolaltă, aceste exemple arată că pedagogia ia naștere din practicile cotidiene ancorate în teritoriu și nu doar în interiorul instituțiilor formale de educație. Deciziile legate de agricultură, povestirile și răspunsurile adaptative la schimbările ecologice funcționează ca procese pedagogice prin care cunoașterea este produsă, testată și transmisă de la o generație la alta. Atunci când este abordată ca o practică evolutivă și relațională, cunoașterea ecologică tradițională oferă o bază esențială pentru educația regenerativă. Reinventarea sistemelor comunitare de cunoaștere ca resurse pedagogice vii și nu ca simple vestigii culturale scoate în evidență potențialul lor de a cultiva responsabilitatea ecologică și de a contribui la dezvoltarea unor forme de învățare ancorate în teritoriu și adaptate schimbărilor climatice.

Puterea pedagogică a teritoriului

Pentru a depăși „învățarea de menținere" – adică păstrarea și reproducerea cunoștințelor și competențelor dominante existente (Davis & Francis, 2021), care sfârșesc prin a consolida statu-quoul – este necesară o reevaluare a valorilor fundamentale ale educației. O învățare transformatoare, capabilă să răspundă provocărilor ecologice și sociale

urgente ale prezentului, presupune renunțarea la paradigme depășite și rupte de realitate, care nu îi pregătesc suficient pe tineri să contribuie în mod semnificativ la construirea unor viitoruri echitabile și regenerative (Bodinet, 2016).

Este nevoie urgentă de o schimbare pedagogică profundă, care plasează în centrul atenției abordări ancorate în teritoriu, decoloniale și holistice ale educației adaptate schimbărilor climatice. După cum afirmă Grupul interguvernamental privind schimbările climatice (2023), „o reziliență climatică autentică poate apărea numai prin cadre educaționale întemeiate pe justiție, participare și cunoașterea contextului". În statul Sikkim, abordările pedagogice existente privind reziliența climatică ridică întrebări presante: cum vor răspunde generațiile tinere la înrăutățirea condițiilor de mediu, declinul sistemelor agricole și fragilizarea tot mai accentuată a ecosistemelor alimentare? Cine poartă responsabilitatea de a pregăti aceste generații oferindu-le nu doar informații, ci și instrumente etice, adaptate specificului local, pentru a face față schimbărilor? Acestea nu sunt simple preocupări pedagogice, ci imperative ecologice, culturale și politice, care cer o regândire fundamentală a ceea ce învățăm, a felului cum învățăm și cum transmitem cunoașterea.

O altă problemă majoră este erodarea învățării prin colaborare și experiență, atât în viața de zi cu zi, cât și în educația formală. Modelele de responsabilitate colectivă, odinioară esențiale pentru sistemele agricole, s-au diminuat treptat. În timpul uneia dintre dialogurile noastre de teren, domnul Pemba, agricultor din Chuba, Sikkim, a vorbit despre dispariția treptată a practicii *Aicho Paicho* (cunoscută și sub denumirea de „sistemul Parma"; Rai, 2018), o formă tradițională de schimb reciproc de muncă între agricultori, care funcționa ca un sistem agricol comunitar.

„Înainte, lucram pământul împreună", își amintea el. „Toți oamenii din sat se ajutau între ei pe propriile terenuri. Acum, pentru că majoritatea sătenilor lucrează în fabricile companiilor farmaceutice, tradiția aceasta a dispărut" (Pemba, comunicare personală, martie 2025).

Aicho Paicho era mai mult decât un sistem de muncă în comun, întruchipând o pedagogie vie a grijii reciproce, a învățării sociale și a continuității culturale. Dispariția sa reflectă nu numai schimbările petrecute în mijloacele de trai ale comunităților rurale, ci și slăbirea unei etici comunitare întemeiate pe cooperare ecologică și interdependență.

Revitalizarea unor asemenea practici intergeneraționale are un potențial considerabil nu doar pentru reziliența agriculturii, ci și pentru reziliența colectivă și reînnoirea educației. Ca formă de învățare profund înrădăcinată în comunitate, bazată pe relațiile dintre parteneri egali și pe legătura cu pământul, *Aicho Paicho* oferă indicii valoroase

despre modul în care pedagogiile dezvoltate în interiorul comunităților pot fi reintegrate în viața cotidiană. Este o formă de educație care se realizează prin participare, nu prin abstracție, în care cunoașterea circulă de la un vecin la altul, de la un teren la altul și de la o generație la alta.

Dacă relatarea domnului Pemba scoate la iveală erodarea responsabilității ecologice împărtășite, activitatea domnului Nima, a cărui fermă din Khimsithang, districtul Gangtok, este cunoscută pe plan local drept un spațiu de învățare, oferă o imagine asupra felului cum cunoașterea ecologică continuă să fie păstrată și transmisă. Ferma sa oferă mentorat practic în domenii precum combaterea dăunătorilor, cultivarea ciupercilor și tehnicile sezoniere de plantare. Membrii comunității vin în mod regulat aici pentru a observa și a învăța prin practică, îmbinând transmiterea cunoștințelor cu experiența directă.

La nivel instituțional, acest loc este desemnat ca „fermă demonstrativă" și servește în principal drept spațiu de instruire agricolă în cadrul programelor de extensie coordonate de stat. O asemenea încadrare trece însă cu vederea valoarea pedagogică mai amplă a acestui spațiu și rolul său în stimularea schimbului intergenerațional, a observației ecologice și a unei învățări profund ancorate în context, care îi conectează pe oameni cu locul și cu tradiția. Ferma domnului Nima ilustrează astfel modul în care spațiile cotidiene pot funcționa ca adevărate săli de clasă vii: locuri ale unei *pedagogii vii*, așa cum o definim noi, în care cunoașterea locală este cultivată, adaptată și transmisă activ prin relații și practică. Recunoașterea și susținerea unor asemenea spații ca infrastructuri pedagogice, în locul limitării lor la simple funcții demonstrative, ar putea extinde considerabil sfera educației regenerative în contextul himalayan. Aceste practici evidențiază nevoia unor cadre pedagogice care să considere experiența trăită, învățarea relațională și responsabilitatea comunitară drept componente esențiale ale unei educații reziliente la schimbările climatice.

Privite în ansamblu, aceste exemple ilustrează potențialul pedagogiei ancorate în teritoriu de a oferi scara și relevanța adecvate pentru abordarea provocărilor socio-ecologice complexe cu care tinerii se vor confrunta tot mai des (Sobel, 1997). După cum susțin Smith și Sobel (2010), unul dintre obiectivele centrale ale pedagogiilor ancorate în loc este acela de a-i ajuta pe cei care învață să dezvolte legături durabile cu mediul și comunitățile locale. Nu este suficient să-i învățăm pe tineri cum să învețe, căci educația trebuie să-i implice și în procesul de a discerne ce merită păstrat și transmis de la o generație la alta. În acest sens, pedagogia vie devine o cale nu doar de transmitere a cunoașterii, ci și de asigurare a continuității culturale, de cultivare a grijii și de construire a unor viitoruri marcate de conștiință climatică.

Este important de subliniat că această viziune nu presupune adăugarea cunoașterii culturale în spațiile educaționale existente ca pe un element secundar, introdus ulterior. Dimpotrivă, pedagogia devine un act de rememorare, restaurare și regenerare a sistemelor ecologice și culturale (Battiste, 2002; Smith & Sobel, 2010).

Spre o pedagogie vie a seminței

După cum subliniază Robin Wall Kimmerer (2002), integrarea cunoașterii ecologice tradiționale în educația de mediu nu doar că îmbogățește practica pedagogică, ci favorizează și dezvoltarea unei conștiințe ecologice mai profunde și a respectului intercultural. Deși cunoașterea ecologică tradițională poate diferi de paradigmele științifice dominante, ea oferă perspective esențiale asupra formelor relaționale de cunoaștere, asupra ritmurilor sezoniere și asupra interdependenței dintre sistemele umane și cele ecologice, constituind astfel o bază solidă pentru o învățare ancorată în teritoriu și sensibilă la specificul cultural (Berkes et al., 2000).

În acest cadru, pedagogia seminței se conturează ca un instrument deosebit de puternic. În multe contexte himalayene și indigene, semințele reprezintă mult mai mult decât simple resurse agricole – ele sunt depozitare vii ale memoriei culturale, inteligenței ecologice și rezilienței ancestrale (Nabhan, 2009). Practicile tradiționale de păstrare a semințelor reflectă cunoștințe acumulate de-a lungul generațiilor – despre sol, anotimpuri și asigurarea hranei – și sunt modelate printr-o responsabilitate colectivă înrădăcinată în ecosisteme specifice (Zimmerer, 1996; Vernooy et al., 2015).

Pedagogia seminței extinde astfel învățarea dincolo de sala de clasă, către ecosistemele naturale, pământ, spațiile ecosociale și ritualurile comunitare, acolo unde cunoașterea este trăită și pusă în practică. Ea îi încurajează pe cei din generațiile tinere să nu se considere receptori pasivi de informații, ci participanți activi, responsabili de îngrijirea și protejarea patrimoniului biologic și cultural și capabili să acționeze pe baza unei înțelegeri ecologice. Această abordare cultivă alfabetizarea ecologică și un sentiment concret al responsabilității, pregătindu-i pe cei care învață să răspundă cu creativitate și grijă crizelor interconectate ale degradării mediului și erodării culturale (Kimmerer, 2013).

Pe parcursul acestui articol am analizat modul în care sistemele locale de cunoaștere și schimburile intergenerаționale constituie fundamentul unei pedagogii vii. Semințele nu sunt așadar doar o metaforă a reînnoirii, ci și o metodă pedagogică, prin care se învață relaționalitatea, răbdarea și regenerarea (Kimmerer, 2013). De pildă, transmiterea rezilienței între agricultori și tineri ilustrează modul în care semințele funcționează ca „legături

vii, purtătoare de cunoaștere ancestrală, care cultivă relațiile dintre generații și deschid căi către adaptarea colectivă în contextul accelerării schimbărilor climatice" (Zimmerer & Vanek, 2016). Înrădăcinate în cunoașterea ecologică tradițională, practicile legate de semințe întruchipează sisteme dinamice de învățare și adaptare, transmise prin ritmurile trăite ale anotimpurilor și ale vieții comunitare (Berkes et al., 2000). Învățarea are nevoie de aceleași *pedagogii vii*, tot așa cum o sămânță are nevoie, pentru a crește în mod firesc, de grijă față de mediul în care se dezvoltă, de un sol bogat în nutrienți, de suficientă apă și de un climat echilibrat.

În același mod, ne imaginăm crearea în comun a unei pedagogii vii și a ecosistemului care o susține – unul care nu se limitează la transmiterea cunoașterii, ci o cultivă. Concentrându-ne asupra creării condițiilor favorabile, asupra accesului la informații relevante, a contactului cu perspective diverse asupra lumii și a existenței unui mediu receptiv și favorabil învățării, punem bazele unei culturi fertile a învățării (Wahl, 2016). Prin cultivarea deliberată a acestor condiții, credem că un ecosistem de învățare poate prinde rădăcini, se poate adapta și poate prospera. Inspirată de asemenea adaptări ancorate în specificul locului, pedagogia seminței este adaptativă prin însăși natura sa, recunoscând faptul că și condițiile de mediu se află într-o continuă schimbare și că reziliența constă în capacitatea societății de a se adapta, de a se reînnoi și de a evolua (Folke et al., 2002).

Ceea ce diferențiază această practică este caracterul său integrator și fluid: ea împletește grija ecologică și imaginația pedagogică, pune înțelepciunea comunității în relație cu capacitatea de acțiune și de conducere a tinerilor și reorientează învățarea către reziliența climatică printr-o perspectivă pedagogică decolonială. În acord cu cercetătorii și autorii indigeni și adepții gândirii decoloniale, această abordare contestă modelele extractive și ierarhice de producere a cunoașterii și afirmă învățarea drept un proces relațional, legat de pământ și susținut colectiv (Cajete, 1994; Battiste, 2002). În loc să conserve tradiția ca pe o moștenire statică, ea regenerează cunoașterea prin practici vii, aprofundând într-o continuă evoluție relațiile cu teritoriul și cultivând reziliența, conexiunea și speranța împărtășită.

Implicații pentru practică

Grounded Futures urmărește să recunoască și să valorifice cunoașterea trăită a agricultorilor, considerându-i persoane-resursă esențiale și co-educatori capabili să pună în practică o pedagogie a seminței înrădăcinată în ecologiile locale și în înțelepciunea

ancestrală. În regândirea pedagogiilor din Sikkim, propunem îndepărtarea de modelele de sus în jos și recunoașterea agricultorilor drept facilitatori și participanți la procesul de învățare alături de ceilalți, în cadrul unor procese intergeneraționale. Această orientare reflectă metodologia noastră participativă și bazată pe practică, în care cunoașterea este înțeleasă ca fiind relațională, dobândită prin experiență și cultivată colectiv.

Ne imaginăm un curriculum adaptativ, cocreat prin schimburi intergeneraționale și integrat în „fermele demonstrative”* sau în școlile agricole existente, identificate de Departamentul pentru Agricultură al guvernului statal din Sikkim. Regândirea acestor spații ca săli de clasă vii permite apariția unei învățări regenerative prin practica agricolă de zi cu zi, observație și dialog. Această abordare încurajează relații de reciprocitate între sistemele alimentare și sistemele educaționale, permițându-le ambelor să răspundă incertitudinii climatice prin procese adaptative și specifice contextului.

Ca practicieni, următorul nostru pas este să dezvoltăm împreună și să testăm module de învățare care să transpună aceste instrumente pedagogice în practică, prin ateliere intergeneraționale de păstrare a semințelor, activități participative de povestire, precum și practici de cartografiere și explorare senzorială a naturii. Aceste inițiative vor fi introduse în școli agricole centrate pe comunitate și în contexte relevante de formare organizate de autoritățile locale, astfel încât învățarea să fie întemeiată pe experiențe trăite și ancorate în specificul local. În colaborare cu educatori locali, vârstnici și copii, ne propunem să creăm împreună un curriculum flexibil, capabil să se adapteze anotimpurilor și diferitelor niveluri de învățare, reconectându-i pe tineri și agricultori cu pământul, privit ca spațiu comun de învățare, grijă și creație comună.

Deși aceste practici nu sunt încă integrate formal în sistemele instituționale de educație, le considerăm instrumente emergente de învățare pe tot parcursul vieții, care completează și extind cadrele existente și care au potențialul de a contribui la reforme educaționale mai incluzive și regenerative.

Privind spre viitor, ne propunem, de asemenea, să dezvoltăm un depozit digital de cunoștințe, conceput ca o arhivă vie care să documenteze și să facă cunoscute aceste inovații pedagogice. Reunind povești, instrumente, planuri de lecție și contribuții multimedia ale membrilor comunității, această platformă va sprijini adaptarea și regândirea continuă

---

* În Sikkim, o „fermă demonstrativă” desemnează o „școală agricolă” sau o parcelă demonstrativă de primă linie, introdusă de Departamentul pentru Agricultură și de Agenția pentru Managementul Tehnologiei Agricole (Agricultural Technology Management Agency – ATMA) afiliată acestuia.

a cunoașterii locale și intergeneraționale, în funcție de realitățile ecologice și sociale aflate în schimbare.

Per ansamblu, această cercetare pledează pentru îndepărtarea de modelele educaționale extractive, funcționând de sus în jos, și orientarea către abordări regenerative, înrădăcinate în comunitate, care valorizează înțelepciunea ecologică locală și privesc învățarea ca pe un proces continuu, ancorat în teritoriu.

Cultivarea instrumentelor unei *pedagogii vii*

Pentru a da viață conceptului de *pedagogie vie* – o pedagogie înrădăcinată în cunoașterea intergenerațională, responsabilitatea colectivă și relațiile bazate pe reciprocitate –, acest studiu a identificat mai multe instrumente pedagogice adaptate contextului și aflate în continuă dezvoltare, întemeiate pe practicile locale și pe înțelepciunea comunităților din Sikkim. Deși se află încă în evoluție, aceste abordări sunt înrădăcinate în cunoașterea ecologică tradițională și reflectă mecanisme sociale care pot inspira atât educația regenerativă, cât și sisteme alternative de gestionare responsabilă (Berkes et al., 2000), ca forme pedagogice de adaptare la schimbările climatice.

Dintre aceste instrumente, am evidențiat:

- **Pedagogia regenerativă,** care plasează în centru sistemele locale de cunoaștere pentru a face posibil un fertil schimb intergenerațional de cunoștințe, cultivând cetățenia ecologică și responsabilitatea civică (Sobel, 2004; Kimmerer, 2013). Atunci când cunoașterea dobândită prin experiență se transmite prin povești și practică directă, ea devine un mijloc puternic de cultivare a conștiinței interdependenței, a rezilienței și a grijii.
- **Pedagogia ancorată în teritoriu,** care cultivă sentimentul de apartenență și responsabilitatea colectivă prin înrădăcinarea învățării în experiențele trăite ale comunității, precum practicile agricole, festivalurile și ritualurile împărtășite (Smith & Sobel, 2010). O asemenea ancorare le oferă tinerilor un sentiment al sensului și o legătură profundă cu teritoriul căruia îi aparțin.
- **Pedagogia semințelor,** inspirată de cunoașterea ecologică tradițională, care îi plasează pe agricultori și pe deținătorii cunoașterii locale în centrul transformării educaționale. Ea pune accentul pe continuitate, grijă și învățare relațională prin practici precum păstrarea semințelor și observarea ciclurilor sezoniere, cultivând responsabilitatea, capacitatea de acțiune și modestia (Zimmerer & Vanek, 2016; Berkes & Turner, 2006) și concentrându-se, totodată, asupra creării condițiilor

favorabile, accesului la informații relevante și contactului cu perspective diverse asupra lumii.

Aceste cadre nu reprezintă modele fixe, ci abordări pedagogice în continuă evoluție, necesitând o adaptare permanentă la context. Laolaltă, ele oferă o bază promițătoare pentru regândirea educației în Sikkim și în alte regiuni din Himalaya, sprijinind alfabetizarea agroecologică, reziliența comunităților și o învățare capabilă să răspundă schimbărilor climatice prin practici experiențiale și ancorate în teritoriu.

Prin documentarea și conceptualizarea acestor pedagogii dezvoltate în interiorul comunităților, studiul își propune totodată să le ofere educatorilor și practicienilor posibilitatea de a-și regândi rolul: nu ca transmițători ai unor cunoștințe prestabilite, ci ca facilitatori ai unor ecosisteme de învățare capabile să răspundă contextului în care funcționează.

Implicațiile depășesc sfera practicilor educaționale alternative și se extind către regândirea curriculumului, a politicilor și a priorităților instituționale, astfel încât acestea să valorizeze pluralitatea, justiția epistemică și responsabilitatea față de relațiile care ne leagă unii de alții și de mediul în care trăim. În acest fel, lucrarea contribuie la dezbaterea mai amplă despre modul în care educația și-ar putea recâștiga rolul de forță regenerativă, capabilă să cultive reziliența, apartenența și viitoruri colective înrădăcinate în teritoriu.

În contextul Antropocenului, epocă în care crizele climatice sunt profund împletite cu istorii ale deposedării și ale rupturii ecologice, această cercetare abordează relația deteriorată dintre oameni și natură, acordând atenție felului cum învățarea este trăită, urmează ritmurile anotimpurilor și se construiește prin relații. Speranța nu este concepută aici ca o promisiune pentru viitor, ci este pusă în practică prin gesturi de grijă: păstrarea semințelor, munca bazată pe reciprocitate și mentoratul intergenerațional, practici care susțin atât sistemele ecologice, cât și legăturile sociale. Ele oferă căi de adaptare înrădăcinate în realitățile locale, dar cu relevanță la scară globală.

În sfârșit, noi susținem că, atunci când completează pedagogiile existente și sunt adaptate realităților contemporane, pedagogiile înrădăcinate în teritoriu, tradiții și comunitate au un potențial transformator. Ele nu numai că pot cultiva reziliența în Himalaya, ci pot inspira și paradigme educaționale mai ample, participative și orientate spre susținerea vieții.

Referințe bibliografice

Aikenhead, G., & Michell, H. (2011). *Bridging cultures: Indigenous and scientific ways of knowing nature.* Pearson.

Bang, M., Marin, A., & Medin, D. (2018). *If Indigenous peoples stand with the sciences, will scientists stand with us?* Daedalus, 147(2), 148–159. https://doi.org/10.1162/DAED_a_00498

Bartlett, C., Marshall, M., & Marshall, A. (2012). Two-Eyed Seeing and other lessons learnt within a colearning journey of bringing together Indigenous and mainstream knowledge and ways of knowing. *Journal of Environmental Studies and Sciences, 2*(4), 331-340. https://doi.org/10.1007/s13412-012-0086-8

Battiste, M. A. (2002). *Indigenous knowledge and pedagogy in First Nations education: A literature review with recommendations.* Grupul Național de Lucru pentru Educație și Departamentul Afacerilor Indiene și Nordului din Canada. https://www.nipissingu.ca/sites/default/files/2018-06/Indigenous%20Knowledge%20and%20Pedagogy%20.pdf

Battiste, M. A. (2013). *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit.* Purich Publishing Limited.

Berkes, F., Colding, J., & Folke, C. (2000). Rediscovery of traditional ecological knowledge as adaptive management. *Ecological Applications, 10*(5), 1251-1262. https://doi.org/10.1890/1051-0761(2000)010[1251:ROTEKA]2.0.CO;2

Berkes, F., & Turner, N. J. (2006). Knowledge, learning and the evolution of conservation practice for social-ecological system resilience. *Human Ecology, 34*(4), 479-494. https://doi.org/10.1007/-s10745-006-9008-2

Bodinet, J. C. (2016). Pedagogies of the futures: Shifting the educational paradigms. *European Journal of Futures Research, 4*, Articolul 21. https://doi.org/10.1007/s40309-016-0106-0

Davis, B., & Francis, K. (2021). *Maintenance learning. Discourses on Learning in Education.* https://learningdiscourses.com/subdiscourse/maintenance-learning/

de Rijke, V., & Osgood, J. (2025). *Transdisciplinary ecopedagogies.* Global Studies of Childhood, 15(4), 335-342.

Dewey, J. (1899). *The school and society.* University of Chicago Press.

Dorjee, P. W. (2023, April 27). *Organic Sikkim: A brand secured, now for the farms to prosper.* Heinrich Böll Stiftung. https://kr.boell.org/en/2023/04/27/organic-sikkim-brand-secured-now-farms-prosper

Food and Agriculture Organization (FAO). (2021). *Indigenous peoples' food systems: Insights on sustainability and resilience.* Organizația Națiunilor Unite pentru Alimentație și Agricultură. https://www.fao.org/in-action/kore/publications/publications-details/en/c/1414665/

Folke, C., Colding, J., & Berkes, F. (2002). Introduction. In F. Berkes, J. Colding, & C. Folke (Eds.), *Navigating social-ecological systems: Building resilience for complexity and change* (pp. 1-30). Cambridge University Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed.* Herder and Herder.

Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher, 32*(4), 3–12. https://doi.org/10.3102/0013189X032004003

Gunderson, L. H., Holling, C. S., & Light, S. S. (editori). (1995). *Barriers and bridges to the renewal of ecosystems and institutions.* Columbia University Press. Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC). (2023). *Climate change 2023: Synthesis report. Contribution of Working Groups I, II and III to the*

Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change (Core Writing Team, H. Lee, & J. Romero, editori). https://doi.org/10.59327/IPCC/AR6-9789291691647

Kahn, R. (2010). *Critical pedagogy, ecoliteracy, & planetary crisis: The ecopedagogy movement*. Peter Lang.

Kimmerer, R. W. (2002). Weaving traditional ecological knowledge into biological education: A call to action. *BioScience, 52*(5), 432-438. https://doi.org/10.1641/0006-3568(2002)052[0432:WTEKIB]2.0.CO;2

Kimmerer, R. W. (2013). *Braiding sweetgrass: Indigenous wisdom, scientific knowledge, and the teachings of plants*. Milkweed Editions.

Lepcha, P. Y., & Khaling, S. (n.d.). *Agriculture and food systems of Dzongu from 'We eat what we grow' to 'We eat what we buy'*. The Confluence Collective. https://www.theconfluencecollective.com/post/agriculture-and-food-systems-of-dzongu-from-we-eatwhat-we-grow-to-we-eat-what-we-buy

Maheshkumar, S., & Soundarapandian, M. (2024). *Decolonising curriculum: Integrating traditional ecological knowledge in Indian education* [Manuscris în pregătire].

Mishra, P. K., Rai, A., Abdelrahman, K., Rai, S. C., & Tiwari, A. (2021). Analysing challenges and strategies in land productivity in Sikkim Himalaya, India. *Sustainability, 13*(19), Articolul 11112. https://doi.org/10.3390/su131911112

Moller, H., Berkes, F., Lyver, P. O., & Kislalioglu, M. (2004). Combining science and traditional ecological knowledge: Monitoring populations for co-management. *Ecology and Society, 9*(3), Articolul 2. https://doi.org/10.5751/ES-00675-090302

Nabhan, G. P. (2009). *Where our food comes from: Retracing Nikolay Vavilov's quest to end famine*. Island Press.

National Council of Educational Research and Training (NCERT). (2023). *National curriculum framework for school education*. https://ncf.ncert.gov.in/webadmin/assets/1f0eb504-c745-4698-a085-927dca547963

North, D. C. (1990). *Institutions, institutional change and economic performance*. Cambridge University Press.

Pimbert, M. P. (2018). Democratizing knowledge and ways of knowing for food sovereignty, agroecology and biocultural diversity. In M. P. Pimbert (Ed.), *Food sovereignty, agroecology and biocultural diversity: Constructing and contesting knowledge* (pp. 261-320). Routledge.

Priyadarshini, P., & Abhilash, P. C. (2019). Promoting tribal communities and indigenous knowledge as potential solutions for the sustainable development of India. Environmental Development, 32, 100459. https://doi.org/10.1016/j.envdev.2019.100459

Rai, P. (2018, May 14). *Look at that hill slope – you will see the transforming stages of an unpredictable future*. The Darjeeling Chronicle. https://thedarjeelingchronicle.com/look-at-that-hill-slope-you-will-see-thetransforming-stage-of-unpredictable-future/

Sharma, Ghanashyam & Sharma, Eklabya. (2017). Agroforestry Systems as Adaptation Measures for Sustainable Livelihoods and Socio-economic Development in the Sikkim Himalaya. 10.1007/978-981- 10-7650-3_8.

Simpson, L. B. (2014). Land as pedagogy: Nishnaabeg intelligence and rebellious transformation. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society, 3*(3), 1–25.

Singh, A., Singh, R. K., & Sureja, A. K. (2007). Cultural significance and diversities of ethnic foods of Northeast India. *Indian Journal of Traditional Knowledge, 6*(1), 79–94. http://nopr.niscpr.res.in/-handle/123456789/853

Smith, G. A. (2002). Place-based education: Learning to be where we are. *Phi Delta Kappan, 83*(8), 584-594. https://doi.org/10.1177/003172170208300806

Smith, G. A., & Sobel, D. (2010). *Place- and community-based education in schools*. Routledge.

Sobel, D. (1997). *Sense of place education for the elementary years* (ED421312). ERIC. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED421312.pdf

United Nations. (2009). *State of the world's Indigenous peoples*. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/SOWIP/en/SOWIP_web.pdf

Vernooy, R., Shrestha, P., & Sthapit, B. (Eds.). (2015). *Community seed banks: Origins, evolution and prospects*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315886329

Vishwanathan, K. (2024). *Reframing knowledge: Towards equity in science and education* [Manuscris în pregătire].

Wahl, D. C. (2016). *Designing regenerative cultures*. Triarchy Press.

Walker, B., C. S. Holling, S. R. Carpenter, and A. Kinzig. 2004. Resilience, adaptability and transformability in social–ecological systems. *Ecology and Society 9*(2): 5. [online] http://www.ecologyandsociety.org/vol9/iss2/art5/

Zimmerer, K. S., & Vanek, S. J. (2016). Toward the integrated framework analysis of linkages among agrobiodiversity, livelihood diversification, ecological systems, and sustainability amid global change. *Land, 5*(2), Articolul 10. https://doi.org/10.3390/land5020010

Biografii

Anushya Pradhan este specialistă în dezvoltare și cercetătoare, activând la intersecția dintre educație, ecologie și practicile de învățare dezvoltate în cadrul comunităților. Deține un master în Educație și Dezvoltare Internațională de la University College London și are peste opt ani de experiență în cercetarea la nivel local, activitatea în organizații nonprofit și inițiativele de învățare cu implicare socială. A colaborat cu organizații precum British Red Cross și Zubaan Projects. Activitatea sa include cercetări cu organizații ale producătorilor agricoli în cadrul Sikkim Development Foundation, precum și o bursă de cercetare pentru proiectul Constructing Homelands al The Confluence Collective.

anushaprdhn17@gmail.com

Aishwarya Pradhan este specialistă în design ecologic ancorat în specificul locului și deține un master în Ecological Design Thinking de la Schumacher College, Marea Britanie. Activitatea sa se concentrează asupra învățării intergenerațională prin abordări participative și ancorate în loc, întemeiate pe ecologie, cultură și contextul local. Având o pregătire în educația pentru permacultură și arhitectură, ea aduce în practica comunitară o perspectivă sistemică, integrând educația și gândirea ecologică. În prezent, lucrează ca specialistă în designul experienței, facilitând programe de inovare și incubare în domeniul alimentar destinate studenților.

aishwaryapradhan90@gmail.com

Leadershipul colectiv pentru cultivarea unei noi paradigme democratice în zonele îndepărtate și rurale din Scoția

Alison McGrory și Ailsa Clark*

Rezumat

Regiunea Argyll and Bute îmbrățișează inovația din necesitate. În ciuda frumuseților sale naturale, această regiune, care include 23 de insule locuite, se confruntă cu provocări importante, precum îmbătrânirea și scăderea populației, resursele limitate ale sectorului public și o economie fragilă. De peste 15 ani, partenerii locali depun eforturi pentru a consolida capacitatea colectivă a comunităților de a răspunde acestor provocări. După ce au prins un nou avânt în urma pandemiei, parteneriatele s-au dezvoltat pe baza unui foarte dinamic sector al întreprinderilor sociale, a unui capital social ridicat, a resurselor naturale abundente și a implicării cetățenești.

Colaborările și parteneriatele au fost cultivate și sprijinite prin investiții de-a lungul timpului, pentru a le permite comunităților să lucreze împreună într-o serie de probleme interconectate, precum sănătatea, inegalitatea, sărăcia, economia și clima. Printre obiective se numără consolidarea relațiilor dintre sectoare, transferarea puterii către comunitățile locale pentru a reconfigura un sector public organizat de sus în jos și colaborarea în vederea creării în comun a unor soluții locale.

În 2022 s-a format un grup de zece membri, care până în 2025 s-a extins într-o comunitate de practică de peste 30 de persoane din sectoare și zone geografice diferite. Investiția financiară din partea sectorului public a fost completată de un grant caritabil substanțial, destinat susținerii acestei activități. Participanții își dezvoltă practici de lucru bazate pe relații și competențe de implicare a comunității, alături de tehnici creative de comunicare prin povești, ceea ce contribuie la extinderea razei de acțiune și la creșterea entuziasmului față de aceste abordări transformatoare.

Privind spre viitor, inițiativa are priorități clare. În primul rând, un sector public mai restrâns, confruntat cu cerințe tot mai mari, necesită o teorie a schimbării întemeiată pe o

* Autor corespondent: Alison McGrory, NHS Highland, alison.mcgrory@nhs.scot.

nouă și curajoasă formă de democrație socială. În al doilea rând, punerea în practică a unei schimbări de paradigmă poate conferi comunităților puterea și impulsul necesare pentru a-și lua în mâini propriul destin. În acest caz, ea are potențialul de a transforma situația economică în declin de la periferia Scoției într-o poveste de succes și într-un motiv de optimism pentru viitor.

Cuvinte-cheie: zone izolate, rural, insule, comunitate, leadership colectiv, colaborare, coproducție, transformare, democrație, implicare.

Introducere

În ultimii ani, în zonele izolate și rurale din vestul Scoției au apărut forme inovatoare și democratice de colaborare. Adesea stimulate de provocările diverse și interconectate cu care se confruntă comunitățile, aceste abordări își au rădăcinile într-o tradiție îndelungată a dezvoltării comunitare. Aceste abordări, care au luat amploare după pandemie, urmăresc să combine energia colectivă cu cunoștințele locale, oferind în același timp comunităților posibilitatea de a răspunde într-un mod coerent și centrat pe oameni. Acest spirit participativ este în concordanță cu dezvoltarea comunitară bazată pe resurse (assets-based community development – ABCD), care pornește de la ideea că localnicii își cunosc cel mai bine propriul context și pot contribui la elaborarea unor soluții care le îmbunătățesc experiența de zi cu zi. Abordările ABCD pun accent pe punctele forte ale comunității, cunoașterea locală, capacitatea de acțiune și relațiile dintre oameni, considerate premise ale schimbării, dar necesită, în același timp, proiectare și leadership pentru a produce rezultatele dorite (Ward, 2023).

Viața în zonele izolate și rurale ale Scoției devine tot mai dificilă. Schimbările demografice continuă, pe măsură ce persoanele de vârstă activă migrează către zonele urbane, lăsând în urmă comunități cu o populație tot mai îmbătrânită și mai puțin numeroasă. Costul vieții în mediul rural este mai ridicat, iar locuințele la prețuri accesibile sunt puține. Aceste presiuni cresc costurile furnizării serviciilor publice și fac extrem de dificilă recrutarea personalului esențial. Multe comunități rurale se află în zone costale și sunt expuse unor riscuri tot mai mari, ca urmare a accelerării schimbărilor climatice, inclusiv furtunilor mai frecvente și mai severe. Participarea democratică este, la rândul ei, în declin, prezența la vot la alegerile locale atingând minime istorice, iar oamenii simțindu-se tot mai puțin conectați la deciziile care le modelează viața de zi cu zi.

Răspunsurile tradiționale la astfel de probleme sociale complexe s-au bazat pe directive politice liniare, impuse de sus în jos de autoritățile locale și naționale. Această abordare

nu a dus însă la îmbunătățiri semnificative ale indicatorilor privind calitatea vieții, nici în zonele rurale, nici în alte regiuni, și este puțin probabil să dea rezultate pe măsură ce amploarea provocărilor crește. În paralel cu o cultură a performanței tot mai rigidă și mai orientată spre atingerea unor obiective măsurabile în întregul sector public, există așteptarea ca serviciile să se transforme și să se modernizeze, în ciuda diminuării resurselor financiare. Însă adesea nu există claritate în privința obiectivelor acestei transformări, a modului în care ar trebui să se desfășoare în timp sau a investițiilor necesare. La baza acestei realități se află paradigma potrivit căreia statul este singurul responsabil pentru soluționarea problemelor sociale, economice și de mediu ale societății (Quilter-Pinner & Khan, 2023).

Activitatea prezentată în acest studiu de caz din regiunea Argyll and Bute pune sub semnul întrebării această presupunere. Ea ilustrează trecerea către construirea unui sistem complementar, format din comunități cu o capacitate sporită de acțiune, capabile să răspundă creativ și prin colaborare provocărilor locale. Un element central al acestei abordări îl reprezintă dezvoltarea competențelor locale, a motivației și a încrederii, astfel încât oamenii să poată lucra împreună, să acționeze și să creeze în comun soluții care contează pentru ei. Accentul este pus pe relațiile interumane, pe investiția în oameni și pe modul în care se desfășoară activitatea, nu doar pe ceea ce se livrează efectiv. Acest mod de lucru, ale cărui origini pot fi urmărite până la practicile emergente din anii 2010, a revenit în prim-plan după pandemie, când domenii precum sănătatea publică, dezvoltarea comunitară, integrarea pe piața muncii și dezvoltarea economică s-au aliniat în jurul unor aspirații comune.

Carta de la Ottawa pentru Promovarea Sănătății, publicată de Organizația Mondială a Sănătății în 1986, oferă de multă vreme un fundament pentru îmbunătățirea sănătății și a stării de bine (Organizația Mondială a Sănătății, 1986). Unul dintre principiile de bază ale acestei carte este dezvoltarea competențelor personale, astfel încât oamenii să poată dobândi un control mai mare asupra propriei sănătăți, a stării de bine și a mediului în care trăiesc. Patruzeci de ani mai târziu, există o recunoaștere mai largă a faptului că sunt la fel de importante competențele colective, învățarea împărtășită și consolidarea capacității întregii comunități.

„Speranța nu are limite” oferă ocazia de a pune în evidență creativitatea, reziliența și viziunea care apar în comunitățile mai mici, unde presiunile sociale se fac simțite mai devreme și mai intens decât în alte părți. Acest studiu de caz privind leadershipul colectiv din Argyll and Bute oferă elemente practice pe care se pot sprijini și alte comunități care încearcă să consolideze relațiile locale, să reducă decalajele și să cultive

responsabilitatea comună pentru viitor. El arată, astfel, cum comunitățile cărora li se oferă putere de acțiune și care sunt sprijinite, fără a li se dicta de către sistemele tradiționale ce trebuie să facă, pot avea un rol esențial în găsirea unor răspunsuri la provocările complexe cu care se confruntă societatea în prezent.

Context

Oameni, loc și moștenire

Situată pe coasta vestică a Scoției, regiunea Argyll and Bute, are aproximativ 86 000 de locuitori, răspândiți în orașe mici, sate și pe 23 de insule locuite. Comunitățile sale sunt distincte, fiecare având un puternic sentiment al identității și al apartenenței la teritoriu. Capitalul social ridicat și sentimentul apartenenței sunt vizibile prin voluntariat, implicarea comunitară și activitățile caritabile, care depășesc nivelurile înregistrate în alte părți ale Scoției. Mulți locuitori au legături cu pământul care se întind pe mai multe generații, iar populația este mai în vârstă și mai puțin diversă din punct de vedere etnic decât media națională.

Geografia costală a regiunii, caracterizată prin golfuri înguste, peninsule, insule, dealuri și munți, presupune călătorii lungi pe șosea și dependență de transportul cu feribotul. Aceste condiții îngreunează accesul la servicii și complică eforturile instituțiilor publice de a le furniza.

Vizitatorii sunt atrași de frumusețea naturală a regiunii și de activitățile în aer liber, precum drumețiile montane, sporturile nautice și golful. Turismul asociat fabricării de whisky s-a dezvoltat în ultimii 25 de ani, Campbeltown și Islay reprezentând două dintre cele cinci regiuni din Scoția unde se produce whisky. Turismul, în sens mai larg, aduce beneficii economice importante și creează locuri de muncă, dar contribuie și la presiunea asupra pieței locuințelor, deoarece închirierile pe termen scurt și locuințele secundare reduc oferta de locuințe la prețuri accesibile pentru localnici.

Economia se bazează în principal pe servicii, sectorul public și turismul având un rol central în ocuparea forței de muncă la nivel local. Deși agricultura și pescuitul sunt mai răspândite aici decât în alte părți ale Scoției, aceste sectoare au înregistrat un declin semnificativ în ultimele trei decenii. În schimb, acvacultura s-a extins în ultimele decenii, iar silvicultura rămâne o componentă importantă a economiei rurale. Ocupațiile tradiționale legate de exploatarea pământului s-au restrâns, însă au apărut noi oportunități în producția de alimente și băuturi. Deși creează dificultăți pentru transportul

mărfurilor, geografia regiunii este foarte potrivită pentru producerea de energie regenerabilă, în concordanță cu obiectivele globale de reducere a emisiilor de carbon. Majoritatea acestor proiecte de energie regenerabilă au fost însă dezvoltate cu investiții private, iar comunităților locale le revine doar o mică parte din profituri.

Argyll and Bute are o istorie bogată, cu rădăcini îndepărtate. Siturile preistorice, precum pietrele megalitice și gravurile rupestre din Kilmartin Glen, atestă existența unor comunități prospere din Epoca Pietrei până în Epoca Bronzului. În anul 563 d.Hr., Sfântul Columba a sosit aici din Irlanda, trecând prin peninsula Kintyre, contribuind la răspândirea creștinismului și întemeind comunitatea monahală de pe insula Iona. Regiunea a făcut parte din regatul gaelic Dál Riata, care a modelat viața culturală și politică timp de secole.

În secolul al XVIII-lea, Inveraray a devenit reședința ducelui de Argyll, marcând consolidarea controlului feudal asupra pământului, un sistem a cărui influență asupra structurii proprietății funciare se resimte și în prezent. Numeroase comunități din Scoția susțin reforma funciară ca mijloc de valorificare a potențialului local, un obiectiv sprijinit de guvernul scoțian, dar care nu a fost încă pe deplin realizat. Evacuările forțate întreprinse în secolul al XIX-lea în ținutul Highlands (Highland Clearances) au avut un impact profund asupra regiunii Argyll and Bute, sate precum Kilmory Oib și Arichonan fiind depopulate forțat. Aceste evacuări au provocat strămutări și emigrări pe scară largă, lăsând urme de durată atât asupra peisajului, cât și asupra istoriei familiilor din zonă.

Evenimente istorice de amploarea Highland Clearances au fost conceptualizate drept forme de traumă colectivă, ale căror efecte persistă de-a lungul generațiilor și influențează starea de bine din prezent prin mecanisme sociale, culturale și biologice. Cercetările privind trauma intergenerațională susțin ideea că strămutările la nivelul populației și perturbările culturale se transmit prin intermediul familiei și al comunității și generează dezavantaje structurale, contribuind la persistența inegalităților în materie de sănătate (Keaney et al., 2024).

De-a lungul timpului, în Argyll and Bute, schimbările în gestionarea terenurilor, reducerea numărului de arendași și structurile economice tot mai industrializate au favorizat trecerea de la viața comunitară bazată pe resurse și responsabilități comune la moduri de viață mai individualizate. În pofida acestor dificultăți, regiunea și-a păstrat un puternic spirit comunitar și a adoptat o atitudine proactivă în combaterea inegalităților legate de proprietatea asupra terenurilor. Insula Gigha reprezintă un exemplu remarcabil, trecând în proprietatea comunității în 2001. De atunci, insula a

fost revitalizată, iar construirea de noi locuințe, apariția unor oportunități de angajare și întreprinderile administrate de comunitate au contribuit la creșterea unei populații care anterior se afla în declin.

Energia regenerabilă a jucat un rol esențial în această transformare. Turbinele eoliene deținute de comunitate produc energie electrică pentru insulă și generează venituri importante. Aceste venituri permit administrarea responsabilă, pe termen lung, a terenurilor și a mediului, în beneficiul atât al locuitorilor actuali, cât și al generațiilor viitoare. Exemplul relevă și felul cum comunitățile pot contesta modelele economice extractive, păstrând bogăția la nivel local și reinvestind-o în bunăstarea socială și de mediu. Gigha ilustrează potențialul unei abordări bazate pe o economie a bunăstării. Prin transferarea proprietății, a puterii și a beneficiilor financiare către localnici, există posibilitatea reducerii dezechilibrelor și a creării condițiilor necesare pentru ca populația să prospere (Wellbeing Economic Alliance Scotland, 2021).

Argumente în favoarea leadershipului colectiv în Argyll and Bute

Regiunea Argyll and Bute s-a confruntat cu pandemia de COVID-19 la fel ca restul lumii. Cu toate acestea, izolarea și caracteristicile rurale ale regiunii au avut atât efecte pozitive, cât și negative. Persoanele care trăiau în zone izolate s-au confruntat cu dificultăți precum singurătatea și accesul dificil la produse de strictă necesitate, însă capitalul social și legăturile strânse din comunitățile foarte unite au făcut posibilă sprijinirea rapidă și eficientă a celor care aveau nevoie de ajutor. Măsurile instituționale de răspuns în situații de criză au fost adesea depășite ca amploare de mobilizarea unui număr mare de voluntari din comunitate. Această abordare a fost îmbunătățită ulterior cu ajutorul finanțărilor guvernamentale acordate organizațiilor conduse de comunități, ceea ce a permis răspunsuri dinamice și adaptate nevoilor locale.

Odată cu redresarea de după pandemie, oamenii s-au întors la muncă, iar centrul procesului de redresare s-a mutat din nou către sectorul public. Totuși persoanele-cheie implicate în acest studiu de caz au analizat lecțiile desprinse din perioada pandemiei și le-au folosit pentru a pune bazele unor noi modalități de colaborare cu comunitățile. Această abordare își are rădăcinile în cercetarea-acțiune desfășurată de Carnegie UK în Argyll and Bute între 2010 și 2013, care a analizat relația dintre sectorul public și serviciile administrate de comunități, cu scopul de a identifica principalii factori care permit furnizarea cu succes a serviciilor la nivel local (Argyll and Bute Local Services Initiative, 2013).

Spunând povestea noastră

Aspirațiile către un leadership colectiv și bazat pe colaborare au luat tot mai multă amploare în Argyll and Bute, pe măsură ce redresarea după pandemie s-a transformat într-o criză tot mai accentuată, materializată prin creșterea costului vieții. Între 2022 și 2025 s-au format alianțe, s-au consolidat relații, iar activitățile au fost perfecționate. Deși avea rădăcini în comunitățile locale, această activitate a recunoscut valoarea conectării inițiativelor conduse de comunități cu elaborarea politicilor publice și cu orientarea strategică.

În comunitățile rurale există rețele complexe de relații, iar oamenii îndeplinesc adesea roluri profesionale și personale multiple, care se suprapun. În acest context local, ne-am întrebat cum putem trece de la structuri ierarhice la forme de colaborare mai puțin ierarhizate și cum putem dezvolta capacitatea colectivă necesară pentru ca oamenii din comunitățile noastre să ducă o viață bună. Un sector public în restrângere, confruntat în același timp cu o cerere tot mai mare, pune serios sub semnul întrebării posibilitatea menținerii pe termen lung a unei vieți bune în zonele rurale ale Scoției. Însă redefinirea rezilienței prin prisma capitalului social și a forței comunității cultivă speranța – un element esențial pentru abordarea colectivă a acestor provocări (Carmen et al., 2022).

Consolidarea leadershipului colectiv și a bazei noastre de competențe

În 2022, pornind de la capitalul social solid și de la relațiile deja bine dezvoltate în Argyll and Bute, s-a format un grup de persoane din sectorul public și sectorul nonprofit, cu scopul de a dezvolta abordări colective. Printre activități s-a numărat participarea la un grup internațional de învățare facilitat de Margaret Wheatley, a cărei vastă experiență în gândirea sistemică și leadershipul colectiv a stat la baza unui program de șase luni. Procesul de învățare a combinat teoria cu dezvoltarea personală, ajutându-i pe participanți să își formeze competențele și capacitățile necesare pentru a-și sprijini organizațiile și comunitățile (Wheatley, 2007). Valoarea timpului investit în construirea încrederii și a relațiilor continuă să fie evidentă și după câțiva ani.

Pornind de la această bază, în 2023 au fost obținute fonduri pentru ca Toke Møller să vină în Argyll și să susțină un program de formare Art of Hosting*. Această metodologie facilitează discuțiile autentice, înțelegerea comună și acțiunea colectivă. Programul

* www.artofhosting.org.

le-a permis liderilor din diferite sectoare să transpună teoria în practică, folosind instrumente și abordări deja consacrate. Prin integrarea acestei activități într-un cadru mai larg de gândire sistemică, participanții au putut comunica mai eficient valoarea sa și au reușit să obțină un sprijin mai larg din partea partenerilor și a comunităților.

Programul a fost consolidat și mai mult în 2024, prin organizarea de cursuri de formare pentru un grup extins și prin crearea unei comunități de practică menite să sprijine aplicarea celor învățate și să le ofere participanților mai multă încredere. Acest grup facilitează învățarea de la egal la egal și permite apariția organică a unor noi abordări. Dinamica s-a menținut și în iunie 2025, când 33 de persoane au participat la un program de formare desfășurat la nivelul întregii Scoții, jumătate dintre ele provenind din Argyll and Bute. Interesul participanților din alte regiuni ale Scoției a fost stimulat de faptul că Argyll and Bute adoptase și susținuse de timpuriu aceste abordări.

Factorii succesului

În 2025, comunitatea de practică din domeniul leadershipului colectiv din Argyll and Bute era deja maturizată, devenind o rețea sigură pe sine, competentă și bine conectată, capabilă să susțină dezvoltarea în continuare. Evoluția sa, ghidată printr-un leadership discret, neintruziv și prin investiții financiare modeste, s-a produs organic, de-a lungul mai multor ani. Libertatea de a se dezvolta în mod firesc este considerată pe scară largă unul dintre principalii factori ai succesului său, permițând aprofundarea relațiilor, a competențelor și a scopului comun într-un ritm sustenabil.

Inițiativa a beneficiat de implicarea unor mentori și facilitatori recunoscuți la nivel internațional, printre care Margaret Wheatley și Toke Møller. Experiența lor în gândirea sistemică și în abordările bazate pe sistemele vii a consolidat încrederea și capacitatea de acțiune la nivel local, oferind totodată un mentorat valoros pe măsură ce direcția comunității a evoluat. Acest sprijin extern a ancorat activitatea în bune practici recunoscute la nivel internațional, permițând totodată ca direcția sa să fie modelată de contextul local.

Presiunea tot mai mare asupra organizațiilor din sectorul public și din sectorul nonprofit impune găsirea unor moduri alternative de lucru. Modelele ierarhice tradiționale sunt considerate tot mai puțin sustenabile, determinând organizațiile să caute soluții în abordări participative și centrate pe comunitate. Complexitatea provocărilor contemporane, printre care urgența climatică și adâncirea inegalităților, întărește și mai mult necesitatea unor răspunsuri holistice, ancorate în realitățile locale.

Un alt indicator al succesului îl reprezintă consolidarea continuă a comunității de practică. Abordările bazate pe leadership colectiv pun accent pe încredere, sinceritate, vulnerabilitate și pe recunoașterea faptului că problemele sociale complexe au rareori un singur răspuns clar. Noile abordări au fost integrate în Argyll and Bute în numeroase moduri – de exemplu, prin întâlniri periodice între colegi, în cadrul cărora practicienii se sprijină reciproc, își împărtășesc experiențele și solicită ajutor dincolo de granițele propriilor sectoare, precum și prin seminare educaționale destinate împărtășirii teoriei și a cunoștințelor dobândite. Această cultură a sprijinului reciproc și a reflecției colective permite o înțelegere mai profundă a modului în care se poate lucra eficient cu comunitățile în probleme complexe și contribuie la creșterea încrederii, coerenței și impactului rețelei.

Demonstrarea rezultatelor

De-a lungul celor trei ani acoperiți de acest studiu de caz, au existat numeroase exemple în care practicienii implicați în leadershipul colectiv și-au integrat competențele nou dobândite în mediile lor de lucru și au oferit modele pentru noi modalități de acțiune. Aceste exemple apar în contexte diferite: de pildă, în parteneriate instituționale între mai multe agenții, implicate în planificarea comunitară sau în integrarea pe piața muncii, dar și în inițiative conduse de comunități, axate pe reziliență sau pe starea de bine. Documentăm aceste studii de caz reușite pentru a împărtăși rezultatele colaborării cu comunitățile și pentru a oferi exemple practice care să le arate și altora cum abordarea diferită a colaborării cu comunitățile poate produce îmbunătățiri durabile.

Exemplul 1 – Reziliența în fața fenomenelor meteorologice extreme

Asemenea multor regiuni din întreaga lume, Argyll and Bute se confruntă cu situații de urgență provocate de fenomene meteorologice tot mai frecvente și mai severe. Caracterul izolat, rural și costal al regiunii face ca efectele schimbărilor climatice să fie adesea diferite, mai intense și mai greu de anticipat (Intergovernmental Panel on Climate Change, 2022). Furtuna Éowyn a fost cel mai distructiv fenomen meteo care a lovit Scoția în mai bine de un deceniu. Regiunea a fost grav afectată de inundații și de întreruperi pe scară largă ale alimentării cu energie electrică și apă, precum și ale comunicațiilor telefonice, unele comunități rămânând izolate timp de cinci zile. Analizând situația după trecerea furtunii, mulți au considerat că s-ar fi putut face mai mult în timpul crizei.

Un eveniment comunitar organizat ulterior a reunit grupuri locale, voluntari și parteneri din sectorul public pentru a analiza lecțiile învățate. Folosind abordări specifice leadershipului colectiv, participanții au analizat ce funcționase bine în situațiile de urgență anterioare și au identificat modalități de consolidare a rezilienței comunității. Evenimentul a încurajat un dialog deschis și sincer și a permis exprimarea, pe un ton respectuos, a unor perspective opuse. Astfel, nu doar că a fost sprijinită învățarea colectivă, ci s-a demonstrat și valoarea colaborării între sectoare. Una dintre concluziile importante a fost că acțiunea coordonată poate contribui la obținerea unor resurse suplimentare și la consolidarea rezilienței climatice în întreaga regiune.

Deși furtuna Éowyn a fost fără precedent în Marea Britanie prin amploarea și violența sa, ea a reprezentat doar unul dintre numeroasele fenomene meteorologice severe care, odată cu schimbarea climei, vor deveni și mai frecvente și mai intense. Schimbul de experiență organizat ulterior a fost remarcabil nu numai prin identificarea unei serii de măsuri practice pentru reducerea perturbărilor și consolidarea rezilienței comunităților în fața unor fenomene meteorologice care vor deveni tot mai obișnuite, ci și prin promovarea deschiderii, respectului și a unui scop comun în rândul participanților.

Exemplul 2 – Recuperarea din dependența de droguri în cadrul comunității

În 2025, partenerii au folosit timp de șase luni leadershipul colectiv pentru a orienta investiția unor noi fonduri în serviciile de sprijin pentru recuperarea din dependența de droguri. Scoția continuă să înregistreze una dintre cele mai ridicate rate ale deceselor asociate consumului de droguri din lumea occidentală, consumul de substanțe fiind strâns legat de factori sociali mai largi, precum trauma și sărăcia. Răspunsurile la această criză sunt complexe și necesită abordări coordonate, care să integreze serviciile de recuperare, reducerea riscurilor și sprijinul oferit la nivelul comunității. Deși finanțările suplimentare sunt binevenite, ele aduc și provocări legate de asigurarea faptului că investițiile răspund cu adevărat nevoilor persoanelor afectate de probleme asociate consumului de droguri – cu alte cuvinte, provocări privind guvernanța, responsabilitatea și distribuirea echitabilă a resurselor.

Într-o zonă din Argyll and Bute au fost alocate 80 000 de lire sterline pentru consolidarea sprijinului la nivelul întregului sistem. Partenerii au recunoscut că, în trecut, distribuirea unor astfel de fonduri fusese dificilă, mai ales atunci când erau implicate mai multe organizații, iar competiția dintre ele crea bariere contraproductive între servicii.

Abordarea bazată pe leadership colectiv a oferit posibilitatea de a lucra împreună pentru elaborarea unui plan de investiții agreat de toți.

Au fost organizate două sesiuni cu prezență fizică și patru întâlniri online, facilitate de un specialist independent în dezvoltare comunitară, perceput ca neutru de toate părțile. Acest proces desfășurat pe o perioadă mai lungă le-a permis participanților să înțeleagă complexitatea serviciilor locale din perspectiva unei persoane care încearcă să obțină sprijin. Pornind de la această perspectivă comună, membrii grupului au conceput un proces de acordare a granturilor, prin care partenerii puteau depune candidaturi pentru a găzdui, timp de trei ani, un specialist în dezvoltare, pentru a asigura un sediu adecvat desfășurării activității acestuia și pentru a contracta o evaluare independentă. Grupul a adoptat, de asemenea, o orientare mai amplă către furnizarea de servicii centrate pe persoană și a început elaborarea unui manifest local care să ghideze colaborarea viitoare la nivelul întregului sistem. Unul dintre facilitatori a declarat:

Metodele Art of Hosting au ajutat membrii grupuui să ajungă la o înțelegere comună a problemelor, să stabilească prioritățile, să analizeze opțiunile practice și să construiască un consens cu privire la pașii următori. A fost interesant să observăm că oamenii au remarcat transparența procesului. Chiar dacă nu a existat întotdeauna un acord deplin, participanții au respectat consensul la care contribuiseră și pe care l-au văzut conturându-se în timp.

Exemplul 3 – Aplicarea unei strategii naționale pe o insulă

Comunitățile din Argyll and Bute au caracteristici distincte față de restul Scoției, însă majoritatea strategiilor naționale sunt concepute dintr-o perspectivă urbană. Acest lucru generează un volum suplimentar de muncă pentru partenerii instituționali locali, care trebuie să reinterpreteze politicile naționale pentru a putea fi aplicate în mediul rural. Un exemplu din domeniul politicilor de sănătate îl reprezintă lucrătorii de legătură cu comunitatea, care sprijină, în cadrul cabinetelor de medicină generală, persoanele confruntate cu probleme sociale fundamentale, precum singurătatea, dificultățile financiare sau problemele legate de locuință. Acești lucrători oferă consultații și întâlniri pe parcursul mai multor săptămâni sau luni, pentru a-i ajuta pe oameni să își elaboreze propriile planuri de autogestionare.

Politicile naționale prevăd introducerea lucrătorilor de legătură în zonele în care se concentrează niveluri ridicate de deprivare. În mediul rural însă, deprivarea se manifestă diferit față de zonele urbane, iar unele cabinete de medicină generală din mediul rural au considerat că lucrătorii de legătură nu le-ar fi de folos.

Pentru a acoperi această lacună, partenerilor din Argyll and Bute le-au fost puse la dispoziție fonduri naționale pentru cercetare, astfel încât să poată dezvolta baza limitată de dovezi existentă. Prin metode specifice leadershipului colectiv, aceste probleme au fost analizate împreună cu membrii comunităților, ale căror perspective au confirmat utilitatea lucrătorilor de legătură în zonele rurale, chiar dacă într-o formulă diferită. Unul dintre facilitatori a declarat:

„O bună implicare a comunității este esențială pentru dezvoltarea unui model solid de lucru prin intermediul lucrătorilor de legătură în mediul rural, deoarece garantează faptul că vocile locale sunt auzite, nevoile locale sunt identificate, iar comunitățile participă la luarea deciziilor la nivel local. Prin construirea încrederii și cultivarea colaborării, o bună implicare a comunității contribuie la adaptarea serviciilor la contextul specific al zonelor rurale și, în cele din urmă, la reducerea inegalităților în materie de sănătate, la îmbunătățirea accesului la servicii și la obținerea unor rezultate cu adevărat relevante."

Aspirații îndrăznețe – pașii următori

Oamenii care trăiesc și lucrează în zone măcinate de probleme sociale au nevoie să spere că aspirațiile lor nu sunt zadarnice. Soluția nu este ca ei să depună și mai multe eforturi în căutarea unor răspunsuri greu de găsit la probleme sistemice. Speranța se naște din transformare, nu din schimbări treptate, și presupune coerență în jurul unei viziuni comune, care să ofere o direcție. În Argyll and Bute, această teorie a schimbării are în centru comunități care prosperă, în loc să decadă, și se întemeiază pe importanța teritoriului, a relațiilor, a reprezentării intereselor comunității și a unei economii echitabile și juste. Până în 2025, activitatea de leadership colectiv din Argyll and Bute ajunsese într-un punct de cotitură, conturând modalități de lucru și pași următori concreți, întemeiați pe o mai bună colaborare cu oamenii.

Una dintre principalele concluzii desprinse din acest studiu de caz este că munca bazată pe relații interumane, în dezvoltarea comunitară, nu reprezintă un element suplimentar, facultativ (Redvers et al., 2024). El constituie infrastructura care face posibilă schimbarea întregului sistem. În mediile rurale și insulare, unde rolurile se suprapun, iar capacitatea de acțiune este limitată, relațiile bazate pe încredere permit o coordonare mai rapidă, decizii mai bune și acțiuni mai sustenabile. Progrese semnificative au apărut prin intermediul unei comunități de practică în măsură să abordeze cu modestie complexitatea. Acest mod de lucru presupune acceptarea incertitudinii și

încrederea că următorul pas potrivit poate fi descoperit ascultând, aducând oamenii împreună și învățând în comun, în loc să fie impus printr-un plan prestabilit.

Provocările cu care se confruntă regiunea Argyll and Bute se întrepătrund și se amplifică reciproc, iar răspunsurile liniare, impuse de sus în jos, pot fragmenta eforturile mai ample și pot consolida izolarea dintre diferite domenii și servicii. În schimb, leadershipul colectiv îi aduce pe reprezentanții sectorului public, ai sectorului nonprofit și ai comunităților în spații comune, unde pot ajunge la o înțelegere unitară a problemelor, pot conveni asupra priorităților și pot acționa coordonat, trecând astfel de la un răspuns limitat, concentrat asupra unei anumite probleme, la o abordare mai amplă, bazată pe gândirea sistemică (Gadsby & Wilding, 2024). Exemplele din acest raport arată că această abordare poate reduce barierele care împiedică colaborarea dintre servicii, poate consolida răspunsurile centrate pe individ și poate asigura o mai bună concordanță între strategia națională și realitățile mediului rural.

Mai mulți factori au fost deosebit de importanți pentru succesul inițiativei din regiunea Argyll and Bute. Lideri dedicați sunt implicați de peste un deceniu și trăiesc și lucrează în zonă, asigurând continuitatea și păstrând încrederea în potențialul acesteia. A existat, de asemenea, convingerea comună că lucrurile se pot îmbunătăți dacă se lucrează diferit, iar această viziune împărtășită i-a ajutat pe parteneri să-și mențină direcția chiar și atunci când rezultatele erau greu de exprimat prin indicatorii convenționali. O finanțare modestă s-a dovedit suficientă atunci când a fost folosită judicios, făcând posibile întâlnirile, facilitarea, educația și coordonarea. Structuri mai largi, printre care comunitatea de practică, au permis distribuirea activității, astfel încât aceasta să nu depindă de o singură organizație. Relatarea experiențelor și a poveștilor a contribuit la transpunerea lecțiilor învățate în exemple practice și la crearea unui impuls în cadrul comunităților. Acest lucru se reflectă în inițiativa Communities Working Together, autodefinită drept o mișcare care investește în oameni, relații și locuri și își prezintă parcursul printr-o relatare publică accesibilă (Living Well in Argyll and Bute, 2025).

Privind spre viitor, succesul depinde de extinderea capacității de acțiune, păstrând în același timp valorile în centrul demersului. Aceasta presupune continuarea activităților de educație și formare, consolidarea comunității de practică și prezentarea reușitelor, astfel încât și alții să poată vedea potențialul unor moduri diferite de a acționa. Totodată, activitatea trebuie să rămână în mod consecvent ghidată de valori precum încrederea, echitatea, empatia și onestitatea. Angajamentul pentru colaborarea pe termen lung trebuie menținut, pornind de la recunoașterea faptului că relațiile sunt esențiale pentru succesul oricărui proiect.

Leadershipul colectiv poate fi folosit și pentru consolidarea unor modele democratice progresiste, care transferă puterea către comunități, inclusiv prin abordări bazate pe economia bunăstării și printr-o redistribuire mai echitabilă a bogăției. Pentru aceasta este nevoie de un angajament susținut al serviciilor publice de a lucra nu doar *pentru* comunități, ci împreună *cu* ele, precum și de încrederea că procesele care se dezvoltă organic pot rămâne responsabile și transparente fără a fi evaluate exclusiv prin prisma unor obiective înguste.

Activitatea descrisă în acest studiu de caz poate fi reprodusă cu ușurință și în alte zone, cu condiția existenței unor elemente esențiale – de altfel, partenerii împărtășesc deja aceste lecții în întreaga Scoție și la nivel internațional. Printre elementele-cheie se numără capacitatea personalului, spațiul și timpul necesare pentru cultivarea și dezvoltarea relațiilor, investiția de timp și resurse financiare, o viziune asupra căreia există un acord comun, o metodologie clară, precum și angajamentul de a consemna și împărtăși rezultatele activității. Deși activitatea desfășurată în Argyll and Bute nu poate fi cuantificată în totalitate în termenii empirici tradiționali, ea poate fi evaluată prin indicatori simpli, care îi reflectă scopul, printre care încrederea și colaborarea, accesul și incluziunea, rețelele și parteneriatele, precum și inovarea și angajamentul. Este important ca reproducerea acestei abordări în alte zone să se întemeieze pe aspirații comune solide și să se bazeze pe puterea comunității, nu pe cadre impuse din exterior, pe principii, nu pe proceduri, și pe relații, nu pe structuri. Informații suplimentare privind reproducerea acestei abordări sunt prezentate în Anexa 1.

În concluzie, regiunea Argyll and Bute are o bogată tradiție a abordărilor comunitare menite să asigure supraviețuirea. În acest context, capitalul social – inclusiv bunătatea, grija, compasiunea și legăturile dintre oameni – rămâne cel mai important atu al nostru. A porni de la acest capital social și a lucra împreună cu el pentru dezvoltarea capacității de leadership colectiv reprezintă o strategie inovatoare de răspuns la provocările complexe cu care se confruntă comunitățile noastre rurale și insulare. Leadershipul colectiv presupune curaj, deoarece cere să facem lucrurile altfel și să rămânem fideli ideii că un viitor mai bun este posibil atât timp cât valorificăm bogăția reprezentată de oameni, relații și comunitate. Speranța care se poate naște din voința și energia colectivă a oamenilor din comunitățile locale nu are limite atunci când acestea sunt cultivate prin conexiune, educație și învățare. Iar această speranță le permite comunităților nu doar să facă față schimbării, ci și să imagineze și să creeze un viitor întemeiat pe bunăstare, dreptate, echitate și responsabilități comune.

Anexa 1: Cadru de învățare pentru reproducerea leadershipului colectiv în alte contexte

Această anexă este o invitație și nu un model care trebuie urmat întocmai. Ea sintetizează elementele din experiența regiunii Argyll and Bute care s-au dovedit ușor de transferat, astfel încât alte comunități să poată adapta abordarea la propriul lor context.

Scop și abordare

Lucrați pe baza relațiilor, nu a unor simple tranzacții. Acordați prioritate încrederii, sentimentului de apartenență și scopului comun, ca premise ale schimbării. Tratați planurile drept ipoteze, lăsați direcția să se contureze prin explorare, ascultare și acțiune, în loc să porniți de la un plan rigid, dinainte stabilit.

Principii directoare

- Relațiile ca fundament: Creați un climat de siguranță psihologică. Alocați timp pentru a vedea cum se simt și ce nevoi au participanții, pentru reflecție și pentru împărtășirea experiențelor.
- Practici emergente: Concentrați-vă asupra „următorului pas înțelept” și consemnați deciziile în mod transparent, astfel încât lecțiile învățate să se acumuleze și să poată fi valorificate.
- Reunirea întregului sistem: Aduceți împreună membri ai comunității, reprezentanți ai serviciilor publice și ai sectorului nonprofit care, în mod obișnuit, poate nu s-ar întâlni. Puneți în centrul procesului cunoașterea dobândită prin experiență directă și cea ancorată în specificul locului.
- Puterea împărțită cu comunitățile: Stabiliți împreună agenda și luați deciziile în comun, sprijiniți participarea prin facilitarea transportului, alegerea unor intervale orare potrivite, asigurarea accesului digital și acoperirea costurilor de îngrijire.
- Transparență: Sintetizați ceea ce s-a auzit, s-a învățat și s-a convenit și publicați note scurte și accesibile.

O stuctură de sprijin minimală

Mențineți o structură cât mai simplă: formulați o declarație comună privind scopul, care să poată evolua în timp, stabiliți împreună regulile de bază, păstrați o evidență simplă a deciziilor, conveniți asupra unor mecanisme de responsabilizare proporționale cu amploarea activității. Atunci când sunt alocate resurse, asigurați neutralitatea facilitării.

Roluri practice (adaptați-le, nu le preluați ca atare)

Este nevoie de cineva care să aducă oamenii împreună și să creeze legături, de un facilitator în care participanții au încredere, de un sprijin administrativ minimal, precum și de persoane de contact desemnate în cadrul organizațiilor partenere, care să aibă timp rezervat acestei activități. Aceste roluri pot fi distribuite între organizații și grupuri comunitare.

Semnale ale învățării (nu indicatori de performanță)

Simt oamenii că sunt ascultați și respectați? Apar noi relații și acțiuni care depășesc granițele dintre domenii și organizații? Influențează vocile comunității deciziile luate? Se reduc barierele din calea participării? Folosiți verificări scurte și periodice și relatări concise despre schimbările produse pentru a observa progresele.

Invitație

Începeți de acolo unde vă aflați. Organizați o primă discuție, conveniți asupra pasului următor și faceți vizibile lecțiile învățate. Bazați-vă pe puterea relațiilor și lăsați contextul să dea formă demersului.

Referințe bibliografice

Argyll and Bute Local Services Initiative. (2013). *Learning from public sector/social enterprise collaboration in Argyll and Bute: Final report.* Rural Social Enterprise Hub. https://ruralsehub.net/wpcontent/uploads/2024/12/ablsi_report.pdf

Carmen, E., Fazey, I., Ross, H., Bedinger, M., Smith, F. M., Prager, K., McClymont, K., & Morrison, D. (2022). *Building community resilience in a context of climate change: The role of social capital.* Ambio, 51(6), 1371-1387. https://doi.org/10.1007/s13280-021-01678-9

Gadsby, E. W., & Wilding, H. (2024). Systems thinking in, and for, public health: A call for a broader path. *Health Promotion International, 39*(4), daae086. https://doi.org/10.1093/heapro/daae086

Grupul interguvernamental privind schimbările climatice. (2022). *Climate change 2022: Impacts, adaptation and vulnerability. Contribution of Working Group II to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change.* https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg2/

Keaney, J., Byrne, H., Warin, M., & Kowal, E. (2024). Intergenerational trauma. în M. Pentacost, J. Keaney, T. Moll, & M. Penkler (editori), *The handbook of DOHaD and society: Past, present, and future directions of biosocial collaboration* (pp. 166-173). Cambridge University Press. https://doi.org/-10.1017/9781009201704.016

Living Well in Argyll and Bute, Argyll & Bute HSCP. (2025). *Communities working together in Argyll and Bute.* https://www.ablivingwell.org/communities-working-together

Quilter-Pinner, H., & Khan, H. (2023, December 29). *Great government: Public service reform in the 2020s.* Institutul pentru Cercetarea Politicilor Publice. https://www.ippr.org/articles/great-government

Redvers, N., Odugleh-Kolev, A., Cordero, J. P., Zerwas, F., Zitoun, N. M., Kamalabadi, Y. M., Stevens, A., Nagasivam, A., Cheh, P., Callon, E., Aparicio-Reyes, K., & Kubota, S. (2024). Relational community engagement within health interventions at varied outcome scales. *PLOS Global Public Health, 4*(6), e0003193. https://doi.org/10.1371/journal.pgph.0003193

Ward, S. (2023). Using theory-based evaluation to understand what works in asset-based community development. *Community Development Journal, 58*(2), 206-224. https://doi.org/10.1093/-cdj/bsab046

Wellbeing Economy Alliance Scotland. (2021). *Business and a wellbeing economy: Creating thriving businesses and a thriving Scotland.* https://weall.org/wellbeing-economy-business-report/

Wheatley, M. J. (2007). *Finding our way: Leadership for an uncertain time.* Berrett-Koehler Publishers. Organizația Mondială a Sănătății. (1986). *Ottawa charter for health promotion.* https://www.who.int/-publications/i/item/WH-1987

Biografii

Alison McGrory este director adjunct pentru sănătate publică în cadrul NHS Highland. Este cunoscută pentru angajamentul său în promovarea justiției sociale prin colaborare și gândire sistemică. Alison susține leadershipul colectiv, inovarea și luarea deciziilor pe baza dovezilor. Activitatea sa se concentrează asupra schimbării adaptate specificului local, urmărind transferarea unei mai mari puteri de decizie către comunități, astfel încât soluțiile să poată fi dezvoltate la nivel local. Este deosebit de interesată de reforma economică, consolidarea prosperității comunităților și democrația participativă, pe care le consideră fundamentale pentru făurirea unei Scoții mai echitabile.

alison.mcgrory@nhs.scot

Ailsa Clark are o experiență de peste trei decenii în dezvoltarea comunitară și economică, acumulată în sectorul public și în cel nonprofit, prin activități desfășurate la nivel local, național și internațional. Inspirată de pasiunea, energia și hotărârea comunităților, în 2009 a înființat Inspiralba, pentru a sprijini antreprenoriatul social și ocuparea forței de muncă în mediul rural. Conștientă de potențialul abordărilor colaborative de a răspunde unor probleme complexe, ea a contribuit la valorificarea lecțiilor privind leadershipul colectiv și abordările sistemice, pentru a fundamenta inițiativele adaptate specificului local din Argyll.

aclark@inspiralba.org.uk

Puterea paradigmelor: recentrarea modurilor de cunoaștere, de acțiune și de existență ale Primelor Națiuni în vederea unui viitor sustenabil

Jacqueline Colmar și Katherine von Stackelberg*

Rezumat

Oamenii au dezvoltat conceptul de sustenabilitate pentru a descrie acțiunile care mențin calitatea vieții generațiilor actuale fără a compromite capacitatea generațiilor viitoare de a-și satisface propriile nevoi. Transpunerea acestei viziuni în practică este însă dificilă, având în vedere diversitatea valorilor care îi modelează aplicarea. În condițiile în care economia – integrată în societate, care, la rândul ei, este integrată în natură – continuă pe traiectoria actuală, riscul unei policrize devine tot mai crescut.

Actualul sistem socioecologic global este extractiv și poluant și acordă prioritate creșterii economice exprimate în termeni monetari, în limitele unui sistem biofizic finit. Economia circulară urmărește să decupleze creșterea economică de degradarea mediului și de utilizarea resurselor neregenerabile, însă nu este clar dacă ea poate asigura sustenabilitatea în absența unei schimbări de paradigmă. Comunitățile Primelor Națiuni din Australia sunt cunoscute pentru faptul că au o paradigmă a relației om-natură diferită de cea specifică modelului actual și au susținut sănătatea și bunăstarea în limitele planetare timp de peste 65 000 de ani. Acest articol compară din punct de vedere calitativ aceste trei sisteme socioecologice, pentru a analiza modul în care paradigmele influențează rezultatele în materie de sustenabilitate și implicațiile acestora pentru învățarea și educația în domeniul sustenabilității.

Folosind modelarea sistemelor, arătăm că sustenabilitatea necesită soluții care să abordeze în mod direct relația dintre om și natură și să reformuleze paradigmele care stau la baza sistemelor educaționale și economice. Cadrul nostru teoretic și modelele generale elaborate relevă felul cum o relație deficitară între om și natură subminează sustenabilitatea sistemului. Analizăm apoi învățarea și cunoașterea în cadrul diferitelor sisteme, acordând o atenție deosebită modurilor de a cunoaște, de a acționa și de a fi ale Primelor

---

* Autor corespondent: Jacqueline Colmar, Master of Liberal Arts (MLA) în Sustenabilitate, Harvard Extension School, Universitatea Harvard, SUA, jacquiecolmar@gmail.com, ORCID nr. 0009-0005-6045-8077.

Națiuni. Întemeiate pe responsabilitatea relațională, interconectare și complexitate, aceste abordări oferă principii clare pentru proiectarea unor sisteme socioecologice capabile să susțină atât oamenii, cât și planeta – însă realizarea acestei schimbări presupune, înainte de toate, readucerea în prim-plan a vocilor și cunoașterii Primelor Națiuni, inclusiv în educație.

Cuvinte-cheie: sustenabilitate, relația om-natură, Primele Națiuni, gândire economică sistemică, ecologie.

Mulțumiri

Recunoaștem populațiile care sunt proprietarele tradiționale ale teritoriilor pe care scriem, lucrăm, trăim și ne petrecem timpul liber. Jacqueline Colmar scrie pe teritoriile populației Wurundjeri din Națiunea Kulin, iar Katherine von Stackelberg pe teritoriile poulației Abenaki. Ne exprimăm respectul față de bătrânii comunităților, din trecut, din prezent și din generațiile care se ridică, și cinstim reziliența și forța populațiilor indigene din Australia și din întreaga lume. În calitate de autoare nonindigene, nu suntem deținătoare ale cunoașterii tradiționale. Ne bazăm pe lucrările făcute publice de cercetători, lideri și comunități ale Primelor Națiuni, precum și pe experiența lui Colmar, dobândită prin colaborarea cu comunități ale Primelor Națiuni. Folosim sintagma „Primele Națiuni” pentru a desemna populațiile aborigene și populațiile din Strâmtoarea Torres, din întreaga Australie și din regiunea Strâmtorii Torres, recunoscând rolul lor neîntrerupt de ocrotitoare ale pământurilor, mărilor și cerului.

De la colonizarea violentă încoace, cunoștințele Primelor Națiuni au fost respinse ca fiind primitive, însă în prezent sunt recunoscute tot mai mult drept esențiale pentru abordarea crizelor climatice și ale biodiversității. Este o situație care impune atât conștientizarea unei ironii istorice, cât și asumarea trecutului: comunitățile nonindigene care odinioară au redus la tăcere aceste voci trebuie acum să le ceară îndrumarea. Un viitor sustenabil și just presupune un parteneriat autentic, întemeiat pe ascultare profundă, rostirea adevărului despre trecut, decolonizare, împărțirea puterii și susținerea dreptului Primelor Națiuni la autodeterminare și suveranitate.

Introducere

Sistemele socioecologice sunt sisteme complexe și interconectate, în cadrul cărora oamenii sunt recunoscuți în mod explicit drept parte intrinsecă a naturii (Berkes & Folke, 1998). De la începutul Antropocenului, accelerarea schimbărilor climatice, pierderea biodiversității și alte presiuni generate de activitatea umană au supus sistemele

socioecologice unor tensiuni tot mai mari (Steffen et al., 2018), amenințând structurile economice, lanțurile de aprovizionare, bunăstarea și însăși viața oamenilor. Din cauza proprietăților emergente ale sistemelor socioecologice, modificările produse în cadrul acestora pot genera consecințe neașteptate și uneori ireversibile (Meadows, 1999). Acest lucru evidențiază necesitatea de a înțelege cum putem evita schimbările sistemice și potențiala prăbușire provocate de degradarea mediului și cum putem reduce efectele nocive ale destabilizării sistemului.

În prezent, prin producție, consum și generarea de deșeuri, omenirea împinge sistemul terestru mult dincolo de limitele sale biofizice (Grupul interguvernamental privind schimbările climatice, 2022). Instabilitatea sistemelor noastre socioecologice a devenit atât de mare, încât termenul „policriză" – multiple situații de criză extremă care necesită un răspuns urgent – este folosit în prezent pentru a descrie starea în care ne aflăm (Lawrence et al., 2024). Cadrul limitelor planetare identifică nouă praguri de mediu necesare pentru menținerea condițiilor actuale de viață, iar în 2025 șapte dintre cele nouă limite fuseseră deja depășite (Planetary Boundaries Science, 2025), împingând ecosistemele în pragul colapsului (Ekins & Gupta, 2019).

Și atunci de ce nu am reușit să facem progrese în direcția sustenabilității – adică a unei stabilități a sistemului terestru care să asigure bunăstarea oamenilor în limitele planetare (Richardson et al., 2023)? Una dintre explicațiile principale este că intervențiile se concentrează adesea asupra simptomelor și a reacției la evenimente, nu asupra structurilor profunde ale sistemului, precum convingerile și valorile – o abordare care conduce la soluții superficiale (Meadows, 1999). Societățile funcționează în cadrul unor paradigme dominante, adică al unor viziuni comune asupra lumii, care modelează felul cum sunt abordate problemele sociale, economice, politice și de mediu. Consolidate prin educație (van Egmond & de Vries, 2011, citați în Kennedy et al., 2020), aceste paradigme sunt strâns legate de tipurile de relații dintre om și natură aflate la baza lor (Kantartzis & Molineux, 2011, citați în Bogert et al., 2022). Lucrarea de față analizează modul în care aceste relații diferă în cadrul a trei sisteme definite și implicațiile acestor diferențe pentru sustenabilitate și învățare.

Metode

Mai întâi, am identificat trei sisteme conceptuale generale, descriind moduri diferite în care oamenii își organizează societățile: modelul actual, care reprezintă statu-quoul pentru cea mai mare parte a economiei mondiale, economia circulară, promovată

frecvent ca răspuns în materie de sustenabilitate la modelul actual, și sistemul Primelor Națiuni, a cărui structură diferă profund atât de cea a modelului actual, cât și de cea a economiei circulare.

Am extras apoi din literatura de specialitate date pentru fiecare sistem, grupate în cinci teme – obiectivele sistemului, structura și componentele sale, precum și caracteristicile economice, sociale și de mediu – utilizând cadrul de analiză structurală a sistemelor socioecologice*, alcătuit din 39 de întrebări, un proces sistematic și reproductibil dezvoltat și aplicat în Colmar (2025). Fiecare sistem a fost apoi reprezentat vizual prin diagrame de bucle cauzale, realizate pe platforma online Kumu, potrivit metodelor stabilite de Haraldsson (2004), Barbrook-Johnson și Penn (2022) și Lawrence (2024). În aceste diagrame, nodurile reprezintă variabilele-cheie ale sistemului, iar săgețile indică relațiile cauzale (săgețile albastre reprezintă efecte de amplificare, iar cele roșii efecte de echilibrare). Buclele de feedback sunt notate cu R1, R2 etc. în cazul buclelor de amplificare și cu B1, B2 etc. în cazul celor de echilibrare.

Pentru a caracteriza paradigma relației om-natură specifică fiecărui sistem, am aplicat cadrul elaborat de Bogert et al. (2022), care identifică 12 tipuri distincte de relații (de exemplu, dominație, utilizare, administrare responsabilă etc.), definite prin diferite combinații între modul de concepere a raportului dintre om și natură (separare, egalitate, interdependență), valorile fundamentale (instrumentale, relaționale, intrinseci) și gradele de ecocentrism sau antropocentrism. Acest cadru a fost apoi utilizat pentru a analiza diferențele dintre sisteme și implicațiile acestora asupra comportamentului sistemelor.

În final, am trecut în revistă modurile de a cunoaște, de a acționa, de a fi și de a învăța ale Primelor Națiuni, pentru a înțelege modul în care această paradigmă a relației om-natură influențează sistemele de cunoaștere și practicile educaționale. Această etapă a urmărit identificarea unor principii care să contribuie la elaborarea unor abordări cu un impact mai mare în ceea ce privește intervențiile și educația pentru sustenabilitate.

---

* Cadrul complet, inclusiv procesul de elaborare, întrebările și modul de utilizare, este prezentat în Colmar, J. (2025). The transformative power of paradigms: How shifting the human–nature relationship impacts social-ecological systems (Publication No. 3218435694) [Lucrare de master, Harvard Extension School, Universitatea Harvard]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Rezultate

Sistemul 1: Modelul actual de funcționare

Sistemul socioecologic corespunzător modelului actual de funcționare reprezintă paradigma socială dominantă care stă la baza activităților economice, sociale și de mediu, atât în prezent, cât și de-a lungul istoriei. Acesta este caracterizat de industrializare, neoliberalism, colonizare și globalizare, întemeiate pe o relație antropocentrică între om și natură, în care oamenii sunt considerați separați de natură, iar natura este privită drept o resursă pentru activitatea economică (Steinberg, 1986; Bogert et al., 2022). În cadrul acestui sistem, creșterea economică, măsurată, de exemplu, prin produsul intern brut (Kotz, 2010), este considerată principalul indicator al progresului, sănătății și bunăstării. Piețele sunt guvernate de conceptul cererii și ofertei, pornindu-se de la premisa că indivizii raționali, care acționează în propriul interes, urmăresc să-și maximizeze utilitatea și profiturile, profitul exprimat în bani fiind considerat un indicator al utilității (de Vries, 2012).

Principalele caracteristici ale modelului actual de funcționare sunt:

- Obiectivele sistemului: Creștere economică neîntreruptă, măsurată prin produsul intern brut (Ekins & Gupta, 2019).
- Relația om-natură: Oamenii sunt considerați separați de natură și dominanți în raport cu aceasta, iar natura este privită ca o resursă care poate fi utilizată pentru obținerea unor beneficii economice (Diesendorf et al., 2024).
- Bunăstarea: Se presupune că aceasta crește odată cu produsul intern brut (Tapia Granados & Ionides, 2008).
- Asigurarea resurselor, extracția și consumul: Nevoile oamenilor sunt satisfăcute prin extracție și producție la scară largă și printr-un consum ridicat de materii prime virgine și combustibili fosili (Ekins & Gupta, 2019).
- Distribuția și inegalitatea: Resursele și bogăția sunt distribuite prin intermediul piețelor, care prezintă inegalități structurale (Diesendorf et al., 2024).
- Acumularea: Se acordă prioritate acumulării de capital sub forma profitului exprimat în bani și a avuției financiare (Wilkie & Young, 2009).
- Limitele: Limitele ecologice sunt considerate constrângeri care pot fi depășite prin inovare tehnologică și socială, nu granițe fixe ale sistemului (Liodakis, 2016).
- Concepția asupra timpului: În luarea deciziilor predomină gândirea pe termen scurt (Fusso, 2013).
- Valori și priorități: Individualismul, competiția, eficiența și succesul financiar (Fiss, 1992; Kasser et al., 2007, citați în Butler, 2019).

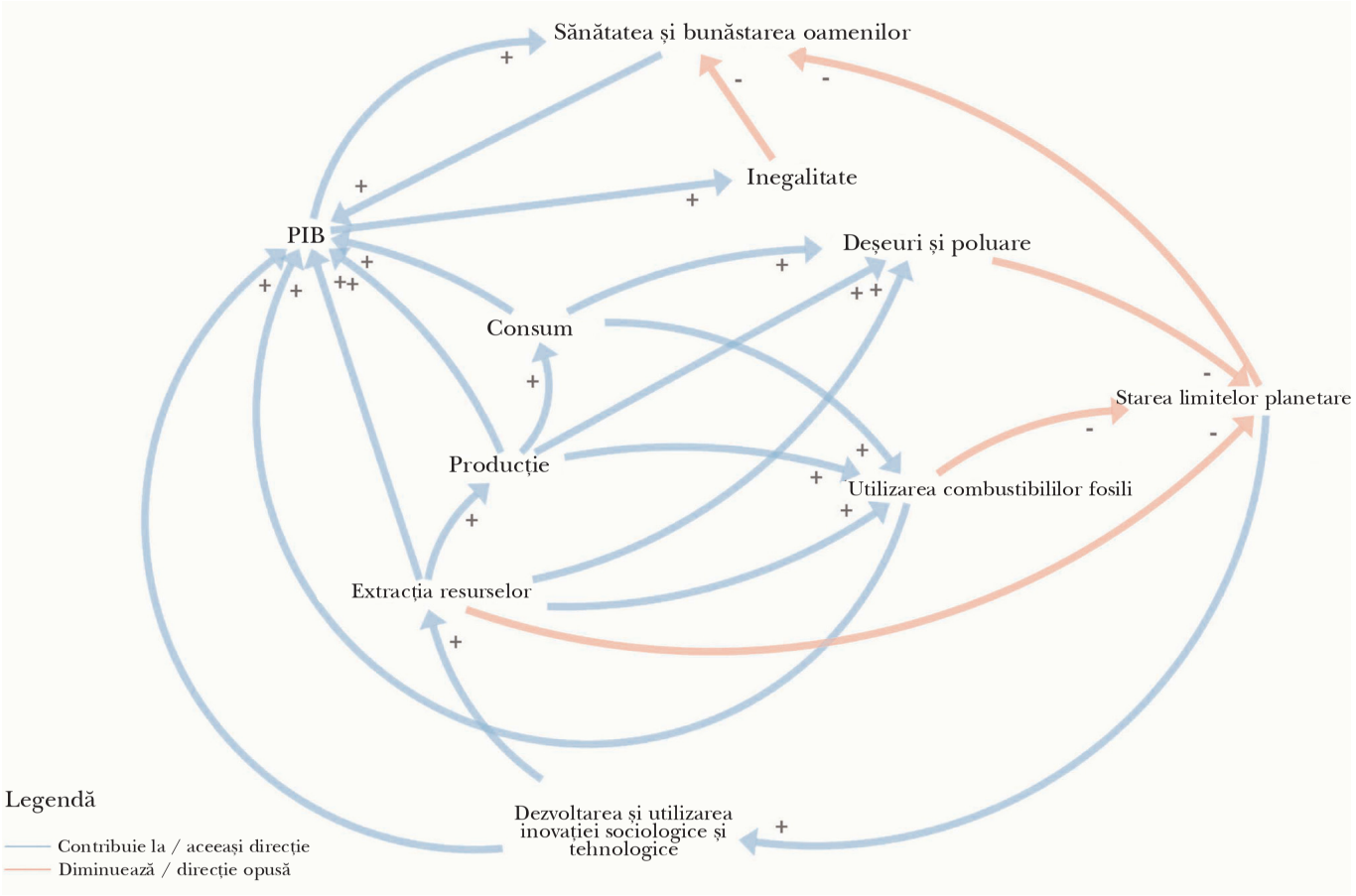


Figura 1: Harta sistemului socioecologic corespunzător modelului actual de funcționare

Harta modelului actual de funcționare (Figura 1) evidențiază dinamica de amplificare dintre creșterea economică și starea limitelor planetare. Sistemul depinde de extracția resurselor, producție și consum pentru a alimenta creșterea produsului intern brut, ceea ce exercită inevitabil o presiune tot mai mare asupra limitelor planetare (Richardson et al., 2023). Atunci când sunt atinse limitele de mediu, inovarea socială și tehnologică este folosită pentru depășirea constrângerilor și menținerea extracției resurselor și a consumului, consolidând astfel buclele de feedback care degradează și mai mult starea limitelor planetare, în absența unor mecanisme interne de echilibrare.

Sistemul 2: Economia circulară

Economia circulară este promovată drept o alternativă mai sustenabilă la modelul actual de funcționare, urmărind reducerea degradării mediului concomitent cu menținerea creșterii economice (Fundația Ellen MacArthur, n.d.-a). Economia circulară a apărut ca urmare a recunoașterii faptului că modelul actual de funcționare a contribuit la schimbările climatice, pierderea biodiversității, poluare și alte probleme (Agenția Europeană a Mediului, 2024; Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică, 2021) și încearcă să răspundă la acestea prin reproiectarea sistemelor de producție, consum și energie, inclusiv prin tranziția de la combustibilii fosili la energia din surse regenerabile (Fundația Ellen MacArthur, 2019). Economia circulară păstrează însă caracteristici esențiale ale modelului actual de funcționare, printre care un model economic orientat spre creștere și încrederea în capacitatea tehnologiei de a oferi soluții.

Principalele caracteristici ale sistemului economiei circulare sunt:

- Obiectivele sistemului: Continuarea creșterii economice (Dzhengiz et al., 2023), însoțită de obiectivul secundar al reducerii efectelor nocive asupra mediului prin proiectare circulară și utilizarea eficientă a resurselor (Fundația Ellen MacArthur, n.d.-b).
- Relația om-natură: Oamenii sunt considerați separați de natură, dar dependenți de ecosisteme și de serviciile ecosistemice, acestea fiind privite drept resurse care trebuie gestionate (Fundația Ellen MacArthur, 2021).
- Bunăstarea: Este obținută prin creștere economică, pornindu-se de la premisa că reducerea efectelor nocive asupra mediului va permite menținerea serviciilor ecosistemice care susțin bunăstarea oamenilor (Fundația Ellen MacArthur, n.d.-c).
- Asigurarea resurselor, extracția și consumul: Sunt similare celor din modelul actual de funcționare, dar se pune un accent suplimentar pe reparare, reutilizare, reciclare și reducerea deșeurilor (Korhonen et al., 2018).

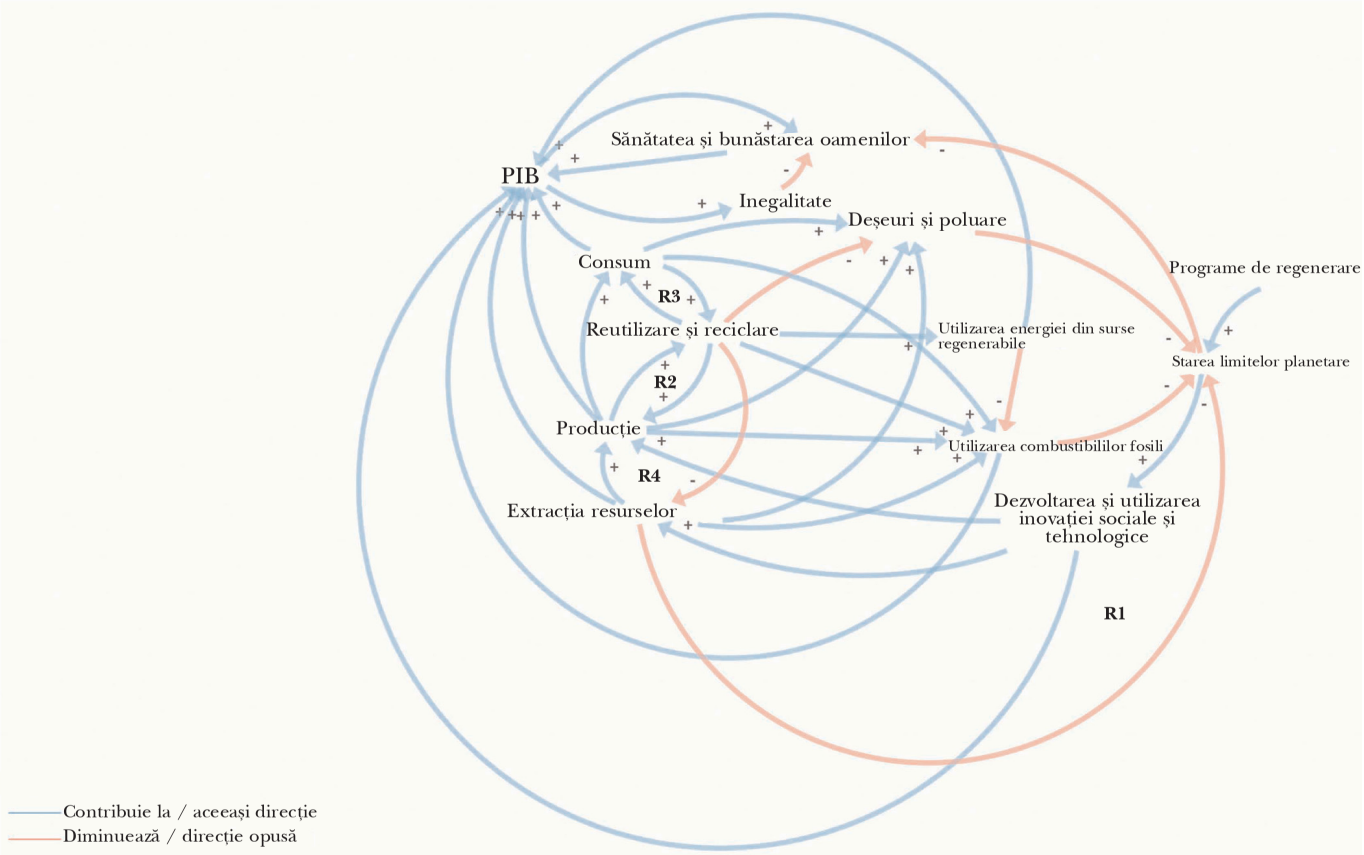


Figura 2: Harta sistemului socioecologic al economiei circulare

- Distribuția și inegalitatea: Distribuția continuă să se realizeze prin intermediul pieței, iar inegalitățile existente rămân în mare parte neabordate (Schröder et al., 2020).
- Acumularea: Acumularea și creșterea profitului exprimat în bani rămân elemente centrale (Tóth, 2019).
- Limitele: Limitele de mediu sunt considerate gestionabile prin creșterea eficienței, inovare tehnologică, decuplare parțială și regenerare, nu drept granițe fixe (Liodakis, 2016).
- Concepția asupra timpului: Predomină gândirea pe termen scurt și mediu, care acordă prioritate performanței economice imediate, concomitent cu urmărirea unor obiective de mediu orientate spre viitor (Lupikawaty, 2025).
- Valori și priorități: Eficiența, optimizarea, inovarea, gestionarea mediului și creșterea economică (Geissdoerfer et al., 2017).

Harta sistemului economiei circulare (Figura 2) prezintă o structură foarte asemănătoare cu cea a modelului actual de funcționare, la care se adaugă intervenții menite să încetinească degradarea mediului. Deși producția circulară, programele de regenerare și tranziția către energia din surse regenerabile reduc ritmul deteriorării stării limitelor planetare, creșterea produsului intern brut continuă să stimuleze extracția, producția și consumul. În același timp, constrângeri precum entropia și necesarul permanent de materie și energie limitează posibilitatea unei decuplări complete (Dzhengiz et al., 2023). Prin urmare, economia circulară încetinește degradarea mediului în comparație cu modelul actual de funcționare, dar nu o împiedică.

Sistemul 3: Primele Națiuni

Cultura Primelor Națiuni din Australia are o continuitate de peste 65 000 de ani, fiind cea mai veche cultură care a supraviețuit până în prezent. În peisaje extrem de diverse și cu condiții de mediu foarte variate, aceste comunități au reușit să supraviețuiască datorită unei cunoașteri ecologice profunde și unei remarcabile capacități de adaptare și reziliență. Înainte de colonizare, existau sute de Prime Națiuni, fiecare cu limbi, culturi și structuri de guvernanță distincte (Institutul Australian pentru Studii privind Populațiile Aborigene și din Strâmtoarea Torres, 2020). În pofida acestei diversități, modurile de a cunoaște, de a acționa și de a fi ale Primelor Națiuni au la bază principii fundamentale comune, care modelează interacțiunile sociale, economice și de mediu în moduri profund diferite atât de modelul actual de funcționare, cât și de economia circulară.

Mai multe concepte-cheie stau la baza acestui sistem, printre care Teritoriul, Timpul Visului, Cărările Cântecului și legăturile de rudenie. În centrul culturii Primelor Națiuni se află conceptul de Teritoriu, înțeles ca o entitate vie, cu capacitate proprie de acțiune, care cuprinde pământul, cultura, cunoașterea și identitatea spirituală (Langton, 2018). Grija față de Teritoriu reprezintă o trăsătură fundamentală a societăților Primelor Națiuni și asigură atât bunăstarea oamenilor, cât și pe cea a mediului. Oamenii fac parte integrantă din Teritoriu și sunt legați prin responsabilități reciproce, care conectează bunăstarea individuală, colectivă și ecologică (Bird Rose, 2000).

Timpul Visului se referă la o identitate spirituală colectivă, care cuprinde întreaga existență și oferă îndrumare, legi și cunoaștere, legând trecutul, prezentul și viitorul. Se spune că Teritoriul are propriul Timp al Visului și că Teritoriul însuși visează (Sims & Davis, 2018). Cărările Cântecului funcționează ca sisteme de cunoaștere legate de anumite locuri și înscrise în teritoriu. Reprezentate ca niște coridoare sau trasee ale cunoașterii, asemenea căilor din Timpul Visului, ele alcătuiesc o rețea de locuri asociate unor povești, în care cunoașterea este păstrată ca într-o bibliotecă și care sunt adesea legate de animale, evenimente și elemente naturale. La rândul lor, sistemele de rudenie definesc relațiile, rolurile și responsabilitățile care consolidează reciprocitatea, grija și sustenabilitatea la toate nivelurile (Neale & Kelly, 2020). Comunitățile pot fi alcătuite din mai multe grupuri înrudite, care le oferă oamenilor sens, sentimentul apartenenței la un teritoriu, securitate, siguranță și bunăstare (Graham, 1999).

Spre deosebire de modelul actual de funcționare și de economia circulară, sistemul socioecologic al Primelor Națiuni nu cuprinde un subsistem economic independent, orientat spre creștere sau acumulare. Asigurarea resurselor necesare traiului și utilizarea acestora sunt integrate în relațiile dintre oameni, Teritoriu și grupurile înrudite, iar normele culturale asigură respectarea limitelor ecologice și acordă prioritate bunăstării colective în detrimentul câștigului individual (Sims & Davis, 2018). Prin urmare organizarea economică se bazează pe relații și pe satisfacerea nevoilor, nu pe extracție sau pe urmărirea creșterii.

Printre caracteristicile esențiale ale sistemului socioecologic al Primelor Națiuni se numără:

- Obiectivele sistemului: o relație sănătoasă între Teritoriu și oameni și relații sănătoase între oameni (Graham, 1999).
- Relația om-natură: toate ființele vii sunt profund interconectate, iar sistemul se caracterizează prin valori relaționale și intrinseci și printr-un ecocentrism pronunțat (Bird Rose, 2000).

- Bunăstarea: izvorăște din sentimentul apartenenței și al legăturii cu o locație, precum și din relațiile echilibrate cu Teritoriul, comunitatea și rudele (Slife, 2004, citat în Stocker et al., 2015).
- Asigurarea resurselor, extracția și consumul: nevoile sunt satisfăcute printr-un mod de viață bazat pe subzistență, care respectă limitele ecologice și urmează natura, ritmurile acesteia și particularitățile pământului (Neale & Kelly, 2020).
- Distribuția și inegalitatea: resursele sunt împărțite în cadrul familiei și al comunității, urmărindu-se reducerea inegalităților și menținerea unor relații armonioase (Langton, 2018).
- Acumularea: acumularea dincolo de nevoile imediate este limitată. Surplusul este împărțit sau păstrat în comun, în loc să fie acumulat individual (Neale & Kelly, 2020).
- Limitele: limitele ecologice sunt integrate în cultură și în norme. Natura nu poate fi controlată, iar consumul este guvernat de obligația culturală de a avea grijă de Teritoriu și de a administra responsabil resursele de mediu, culturale, intelectuale, spirituale și umane (Stocker et al., 2015).
- Concepția asupra timpului: gândirea pe termen lung și intergenerațională constituie un principiu fundamental (Bird Rose, 2000).
- Valori și priorități: bunăstarea colectivă, reciprocitatea, responsabilitatea și împărțirea resurselor, în timp ce individualismul și competiția sunt considerate surse de izolare și de pericol (Graham, 1999).

Harta sistemului Primelor Națiuni (Figura 3) este vizual diferită de cele ale modelului actual de funcționare și economiei circulare, reflectând o logică de organizare fundamental diferită. În loc să plaseze creșterea economică în centrul sistemului, dinamica acestuia este organizată în jurul relațiilor care susțin sănătatea Teritoriului, a comunității și a indivizilor. Pe măsură ce starea Teritoriului se îmbunătățește, crește și bunăstarea individuală și colectivă, ceea ce consolidează, la rândul său, administrarea responsabilă și grija față de Teritoriu. Deși sunt reprezentate sub forma unor bucle de amplificare, aceste dinamici se autoreglează prin însăși natura lor, deoarece limitele ecologice și responsabilitățile relaționale sunt înscrise în fundamentele sistemului. Prin urmare sistemul este structurat astfel încât să prevină degradarea mediului, nu să reacționeze la ea după ce s-a produs, susținând astfel sustenabilitatea pe termen lung.

Spre deosebire de modelul actual de funcționare și de economia circulară, în care creșterea economică are prioritate, iar efectele negative asupra mediului sunt gestionate reactiv, sistemul socioecologic al Primelor Națiuni este structurat astfel încât să

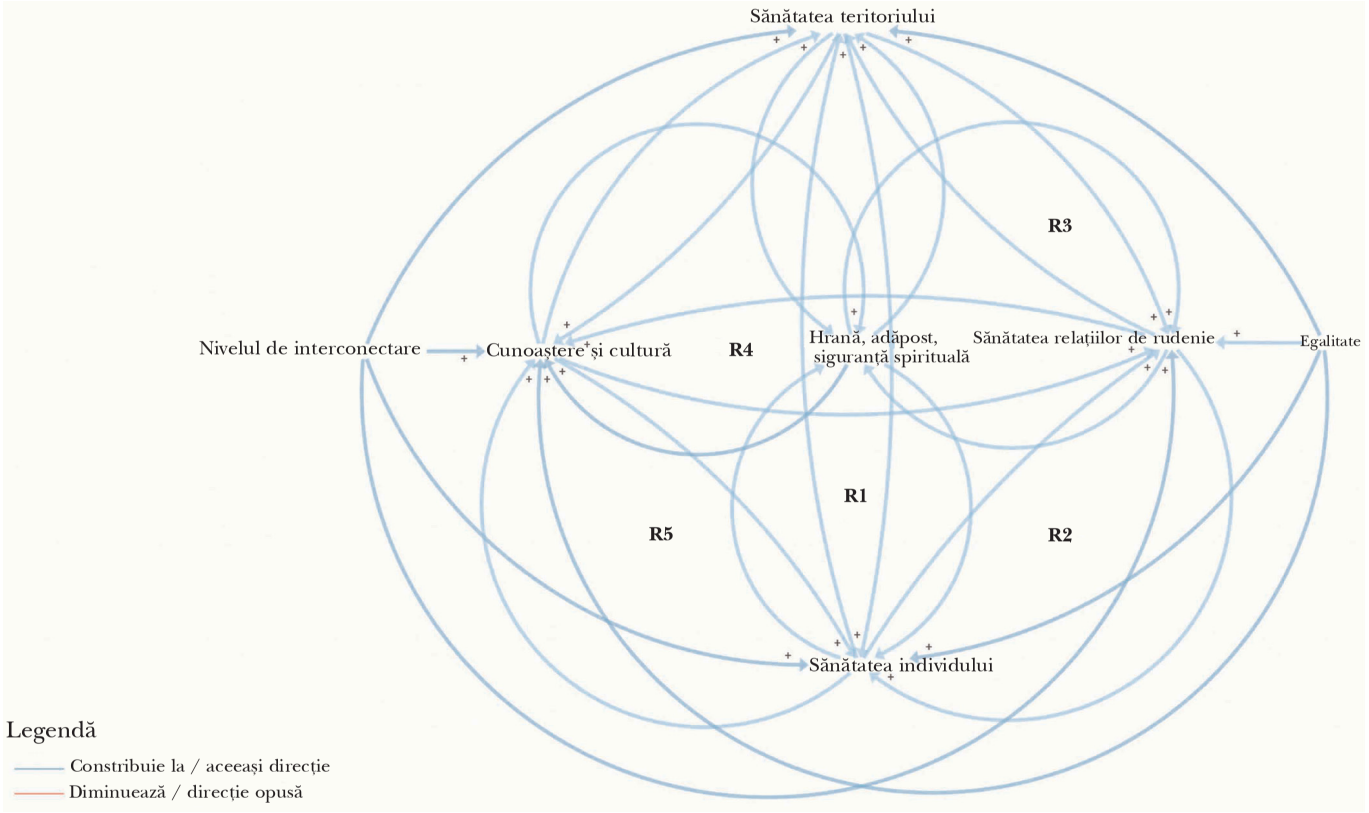


Figura 3: Harta sistemului socioecologic al Primelor Națiuni

previnã degradarea prin satisfacerea nevoilor, respectarea limitelor ecologice și prioritatea acordată bunăstării colective, nu creșterii și acumulării. Organizarea economică este integrată în relațiile dintre oameni, Teritoriu și grupurile înrudite, în loc să funcționeze ca un subsistem de sine stătător. Aceste bucle de amplificare sunt în mod inerent echilibrate, iar termenul „amplificare" reprezintă vizual modul în care sistemul interacționează la nivelul diferitelor variabile, consolidând legăturile dintre ele.

Relația om-natură: efectele asupra diferitelor sisteme

Aplicarea cadrului elaborat de Bogert et al. (2022) scoate la iveală paradigme distincte ale relației om-natură, care modelează comportamentul sistemelor. Modelul actual de funcționare corespunde paradigmei dominației: oamenii consideră natura ca fiind separată de ei, adoptând adesea o perspectivă antropocentrică și acționând în conformitate cu valori instrumentale. În cadrul acestei paradigme, natura este tratată ca fiind exterioară bunăstării umane și este valorizată în primul rând ca resursă pentru obținerea unor beneficii economice. În consecință, degradarea mediului este privită ca o problemă care trebuie rezolvată prin inovare socială și tehnologică, astfel încât creșterea economică să poată continua. Deoarece limitele planetare nu sunt considerate constrângeri structurale ale sistemului, atingerea și depășirea lor nu declanșează mecanisme de corecțiem, iar sistemul continuă să funcționeze până când se ajunge la penurie sau colaps.

Economia circulară reflectă o paradigmă mixtă, care combină administrarea responsabilă cu utilizarea. Deși economia circulară recunoaște dependența oamenilor de natură, integrează elemente regenerative și urmărește reducerea degradării prin măsuri precum reciclarea și utilizarea energiei din surse regenerabile, principalul său obiectiv rămâne creșterea produsului intern brut. Prin urmare, limitele ecologice nu sunt integrate structural în sistem, iar acesta se bazează pe inovarea socială și tehnologică pentru a reduce efectele negative, fără a aborda cauzele profunde ale supraproducției și consumului excesiv. Astfel, deși economia circulară încetinește degradarea mediului, ea nu o împiedică, perpetuând aceeași logică extractivă, doar că într-o manieră mai eficientă.

Dimpotrivă, sistemul Primelor Națiuni se încadrează în categoria holistică, fiind caracterizat de ecocentrism și de valori relaționale și intrinseci. Oamenii și natura sunt percepuți ca fiind profund interconectați, iar bunăstarea umană, ecologică și comunitară sunt considerate inseparabile. Degradarea mediului afectează așadar sănătatea

întregului sistem și este prevenită prin însuși modul în care acesta este conceput. În loc să urmărească repararea daunelor după producerea lor, sistemul este structurat pentru a le preveni, rezultând astfel un sistem relațional și rezilient, conceput să susțină viața.

Diferențele dintre aceste paradigme se reflectă și în modul în care este înțeleasă și urmărită bunăstarea. În modelul actual de funcționare și în economia circulară, creșterea economică este folosită ca indicator al bunăstării, în pofida dovezilor că beneficiile în materie de bunăstare sunt distribuite inegal (Diesendorf et al., 2024) și că există o relație inversă între fericire și produsul intern brut (Easterlin et al., 2010). În schimb, sistemul socioecologic al Primelor Națiuni privește bunăstarea ca pe un rezultat al relațiilor interumane, obținut prin legături echilibrate cu Teritoriu, cultura, comunitatea și rudele, și nu prin creștere economică sau printr-un consum mai mare.

Implicații pentru învățare și educație: modurile de a cunoaște, de a acționa și de a fi ale Primelor Națiuni

Paradigmele care stau la baza sistemelor modelează nu doar buclele de feedback și structurile acestora, ci și felul cum cunoașterea este creată, împărtășită și trăită. Deși acest articol nu își propune să ofere o prezentare cuprinzătoare a sistemului de cunoaștere al Primelor Națiuni, mai ales că autorii nu aparțin acestora, analiza noastră a scos la iveală o serie de observații. Acestea arată cum paradigma relației om-natură specifică Primelor Națiuni, întemeiată pe interconectare, ecocentrism și valori relaționale și intrinseci, modelează practicile de învățare și cunoaștere și oferă un contrast util cu abordările dominante întâlnite în modelul actual de funcționare și în economia circulară.

În comunitățile Primelor Națiuni, în care interconectarea și relațiile constituie elemente fundamentale, sistemele de cunoaștere reflectă o legătură profundă cu Teritoriul. Limba oferă o perspectivă asupra acestei legături. În multe culturi ale Primelor Națiuni, limba nu este doar un instrument de comunicare, ci este legată de un anumit teritoriu sau de o anumită regiune și reprezintă o componentă esențială a identității colective și individuale. Fiecare cuvânt rostit contribuie la menținerea armoniei spirituale cu Teritoriul (Williams, 2011). Cunoașterea este, de asemenea, considerată valoroasă și legitimă atunci când rezonează cu ființa și este simțită ca fiind adevărată. Acest mod de a cunoaște prin experiență trăită și corporală își are rădăcinile în

experiența relațională și diferă considerabil de modelele eurocentrice, care acordă prioritate posibilității de verificare și separării dintre minte, corp și spirit (Hughes & Laura, 2017).

Predarea și învățarea sunt călăuzite de responsabilitatea față de relații, potrivit căreia oamenii și relațiile – inclusiv cele cu Teritoriul și cu rudele – sunt puse pe primul plan. Acest principiu se regăsește foarte clar în pedagogia de învățare a Primelor Națiuni cunoscută sub numele de „Cele Opt Căi". Având în centru oamenii, Teritoriul și comunitatea, aceasta presupune receptivitate relațională: un principiu de lucru bazat pe integritate, prin care sunt respectate persoanele, locurile și responsabilitățile concrete față de care fiecare are obligații. Cadrul cuprinde opt elemente interconectate: împărtășirea poveștilor (crearea de legături prin povești), hărțile învățării (vizualizarea proceselor pentru a reprezenta traseele cunoașterii), comunicarea nonverbală (conectarea cu cunoașterea prin reflecție, gândire critică, legătura cu strămoșii și experiența corporală), simbolurile și imaginile (codificarea vizuală a ideilor), legăturile cu pământul (învățarea legată de un anumit teritoriu, prin intermediul comunității, al pământului și al naturii), abordarea nonliniară (gândirea în cicluri și sisteme), deconstrucția și reconstrucția (trecerea de la întreg la părți) și legăturile cu comunitatea (repunerea cunoașterii în slujba comunității) (Yunkaporta, 2009). Un exemplu al modului în care se realizează împărtășirea poveștilor, comunicarea nonverbală și legătura cu pământul este Dadirri, o practică a ascultării profunde, reflecției și liniștii, înrădăcinată în cultura Ngangiwumirr. Transmisă din generație în generație, Dadirri îi învață pe oameni să rămână în tăcere și să restabilească legătura cu ei înșiși, cu ceilalți și cu Teritoriul, ca modalitate de învățare și înțelegere (Miriam Rose Foundation, n.d.).

Învățarea este, de asemenea, nonliniară. În culturile Primelor Națiuni, traseul sinuos este norma, asemenea cursurilor râurilor, pâraielor și apelor curgătoare. Într-o poveste a unei Prime Națiuni, un bărbat care, cu mii de ani în urmă, a încercat să meargă în linie dreaptă a fost numit *wamba* („nebun") și pedepsit prin aruncarea sa pe cer (Yunkaporta, 2019). Povestea evidențiază importanța acordată călătoriei, mai degrabă decât destinației, în contrast cu modelele dominante de învățare, care privilegiază rezultatele, precum notele la teste și eficiența. În viziunea asupra lumii a populației Gamilaraay, această idee este înscrisă chiar în limbă: cuvântul *manila-y* înseamnă în același timp „a vâna", „a căuta" și „a găsi", punând accentul pe proces, nu pe rezultatul final (Ash, Giacon & Lissarrague, 2003, citați în Yunkaporta & McGinty, 2009).

Cunoașterea însăși este profund interconectată, nu compartimentată în domenii izolate, iar sensul se naște din relații, context și practică. Atunci când cunoașterea este

fragmentată, complexitatea ei se diminuează, ceea ce îi slăbește capacitatea de a susține viața. În schimb, sistemele relaționale de cunoaștere susțin viața prin dinamismul, capacitatea de adaptare și interconectarea lor (McNiven & Russell, 2020).

În sfârșit, sistemul socioecologic al Primelor Națiuni este orientat spre optimizare, nu spre maximizare. Acest principiu se regăsește și în învățare, unde obiectivul nu este maximizarea cunoașterii individuale, ci optimizarea învățării la nivelul întregii comunități. Cunoașterea este pusă în slujba bunăstării colective și contribuie la menținerea unor relații armonioase între oameni, spirit, Teritoriu și generațiile viitoare.

Luate laolaltă, aceste moduri de a cunoaște, de a acționa și de a fi oferă perspective esențiale asupra felului cum sistemele Primelor Națiuni au reușit, de-a lungul timpului, să susțină viața în armonie cu natura, reflectând și întruchipând principiile sistemelor naturale din care fac parte.

Discuție

Principalele constatări arată că modelul actual de funcționare se caracterizează printr-o separare clară între om și natură, un grad ridicat de antropocentrism și o raportare la natură bazată pe valori instrumentale. Economia circulară prezintă o relație mixtă între om și natură: ea recunoaște într-o anumită măsură dependența de ecosisteme, dar rămâne întemeiată pe valori instrumentale și antropocentrice. În schimb, sistemele Primelor Națiuni se caracterizează printr-o interconectare profundă, ecocentrism și valori relaționale și intrinseci.

Aceste paradigme modelează comportamentul sistemelor. În modelul actual de funcționare, natura este considerată exterioară bunăstării umane și este valorizată în primul rând pentru beneficiile economice pe care le poate genera, ceea ce conduce la degradarea mediului. Aceasta este tratată apoi ca o problemă care poate fi rezolvată prin inovare, astfel încât creșterea economică să poată continua. Economia circulară încearcă să reducă efectele negative prin proiectare regenerativă și decuplare, dar continuă să acorde prioritate produsului intern brut și să se bazeze pe inovarea tehnologică, rezultând un sistem întemeiat pe aceeași logică extractivă, chiar dacă aceasta se manifestă într-o formă mai eficientă.

Sistemul Primelor Națiuni urmărește bunăstarea prin echilibru, nu prin creștere economică. Buclele de feedback sunt structurate astfel încât să prevină de la bun început degradarea, creând bucle de amplificare puternic interconectate, în cadrul cărora sănătatea este privită ca o realitate comună oamenilor, comunității și Teritoriului,

ceea ce asigură reziliența și autoreglarea. Economia imperialistă, colonialistă și extractivă, integrată în natură, care stă la baza modelului actual de funcționare și a economiei circulare, pur și simplu nu există în sistemele Primelor Națiuni.

O diferență crucială între cele trei sisteme privește raportarea la limitele planetare. În modelul actual de funcționare și în economia circulară, limitele sunt considerate constrângeri care trebuie depășite. Economia circulară urmărește reducerea efectelor negative prin inovare, dar pornește în continuare de la premisa că limitele pot fi depășite, cel puțin temporar. Caracterul ireversibil al pierderii biodiversității și al depășirii punctelor critice ale sistemului climatic rămâne nerecunoscut atât în modelul actual de funcționare, cât și în economia circulară. Extincția este definitivă (Dasgupta, 2021).

Structura radical diferită a sistemului Primelor Națiuni oferă perspective valoroase asupra efectelor pe care le poate avea schimbarea paradigmelor unui sistem și înlocuirea lor cu unele întemeiate pe principiile naturii. Acest lucru este reflectat vizual de structura fractală a sistemului. Fractalii sunt modele geometrice autoreplicante întâlnite în natură, care apar la scări diferite și generează complexitate pornind de la forme simple. Asemănarea vizuală este izbitoare. Ea arată cum un sistem profund ecocentric, care prețuiește echilibrul și a susținut viața timp de peste 65 000 de ani, poate ajunge să reflecte în mod firesc însăși logica naturii. Modurile de a acționa și de a fi inspirate de natură oferă, în mod evident, perspective esențiale pentru conceperea unor sisteme sustenabile.

Un aspect esențial este că și educația reflectă aceste paradigme. În cadrul Primelor Națiuni, educația și învățarea pun accentul pe responsabilitatea față de relații, gândirea sistemică, interconectare, cunoașterea trăită și intuitivă, bunăstarea colectivă și multe altele. În schimb, modelul actual de funcționare și economia circulară acordă prioritate rezultatelor – precum noile inovații – în detrimentul proceselor. Revalorizarea abordărilor Primelor Națiuni asupra învățării oferă oportunități importante de a regândi o educație capabilă să susțină atât oamenii, cât și planeta.

Aceste constatări susțin ideea că abordarea problemelor legate de sustenabilitate necesită nu doar tehnologii sau politici noi, ci și o schimbare de paradigmă. Fără această transformare mai profundă este puțin probabil să se producă o schimbare sistemică. Dacă vrem un rezultat diferit, avem nevoie de un sistem diferit. Iar acest lucru începe cu felul cum privim lumea din jurul nostru și ne raportăm la ea.

Concluzie

În pofida promisiunii sale de a asigura sustenabilitatea, economia circulară reproduce în mare măsură structura și rezultatele modelului actual de funcționare. Prin urmare este puțin probabil ca simpla modificare a regulilor și parametrilor, fără a aborda paradigma fundamentală a sistemului, să genereze o transformare semnificativă. În schimb, sistemul Primelor Națiuni se întemeiază pe o paradigmă fundamental diferită a relației om-natură și generează structuri și rezultate distincte. În loc să urmărească creșterea, acesta caută un echilibru optim al relațiilor, bunăstarea oamenilor fiind obținută prin bunăstarea ecologică. Atunci când limitele mediului sunt integrate în modurile de a cunoaște, de a acționa și de a fi, sistemele pot deveni autoreglabile și reziliente prin însuși modul în care sunt concepute.

Astfel de schimbări ale viziunii asupra lumii au implicații importante pentru educație, care nu este analizată aici prin modelare sistemică, ci din perspectivă conceptuală. Abordările dominante din educație continuă să reflecte paradigme care contribuie la degradarea mediului, printre care separarea omului de natură, tratarea naturii ca resursă și presupunerea antropocentrică potrivit căreia inovația umană poate depăși limitele mediului. În loc să inventăm noi abordări care perpetuează aceeași logică, educația pentru sustenabilitate ar putea avea nevoie să revalorizeze modurile de a cunoaște, de a acționa și de a fi care respectă complexitatea, interconectarea și responsabilitatea de a avea grijă de natură și care au susținut viața timp de peste 65 000 de ani.

Nu ar trebui să fie vorba despre extragerea cunoștințelor din sistemele de cunoaștere ale Primelor Națiuni, ci despre a ne aminti, a restabili legăturile și a revaloriza. Readucerea vocilor Primelor Națiuni în centrul dezbaterii despre sustenabilitate este de mult necesară, fiind esențială pentru un viitor sustenabil. Dacă o schimbare autentică a sistemelor presupune o schimbare de paradigmă, atunci aceasta trebuie să transforme și felul cum simțim, învățăm și trăim – ca oameni care fac parte dintr-o lume vie și interconectată, nu ca ființe aflate în afara sau deasupra ei.

Referințe bibliografice

Australian Institute of Aboriginal and Torres Strait Islander Studies. (1996). *Indigenous Australia map.* https://aiatsis.gov.au/explore/map-indigenous-australia

Barbrook-Johnson, P., & Penn, A. S. (2022). Causal loop diagrams. În P. Barbrook-Johnson & A. S. Penn (editori), *Systems mapping* (pp. 47-59). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-01919-7_4

Berkes, F., & Folke, C. (1998). *Linking social and ecological systems: Management practices and social mechanisms for building resilience.* Cambridge University Press.

Bird Rose, D. (2000). *Dingo makes us human: Life and land in an Australian Aboriginal culture.* Cambridge University Press.

Bogert, J. M., Ellers, J., Lewandowsky, S., Balgopal, M. M., & Harvey, J. A. (2022). Reviewing the relationship between neoliberal societies and nature: Implications of the industrialized dominant social

paradigm for a sustainable future. *Ecology and Society, 27*(2), Articolul 7. https://doi.org/10.5751/ES-13134-270207

Butler, S. (2019). The impact of advanced capitalism on well-being: An evidence-informed model. *Human Arenas, 2*(3), 200-227. https://doi.org/10.1007/s42087-018-0034-6

Colmar, J. (2025). *The transformative power of paradigms: How shifting the human–nature relationship impacts social-ecological systems* (Publicația No. 3218435694) [Lucrare de master, Harvard Extension School, Universitatea Harvard]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Dasgupta, P. (2021). *The economics of biodiversity: The Dasgupta review.* HM Treasury. https://www.gov.uk/government/publications/final-report-the-economics-of-biodiversity-thedasgupta-review

de Vries, B. J. M. (2012). Human populations and human behaviour. In B. J. M. de Vries (editor), *Sustainability science* (pp. 296-338). Cambridge University Press.

Diesendorf, M., Davies, G., Wiedmann, T., Spangenberg, J. H., & Hail, S. (2024). Sustainability scientists' critique of neoclassical economics. *Global Sustainability, 7*, e33. https://doi.org/10.1017/sus.2024.36

Dzhengiz, T., Miller, E. M., Ovaska, J., & Patala, S. (2023). Unpacking the circular economy: A problematizing review. *International Journal of Management Reviews, 25*(2), 270–296. https://doi.org/10.1111/ijmr.12329

Easterlin, R. A., McVey, L. A., Switek, M., Sawangfa, O., & Zweig, J. S. (2010). The happiness–income paradox revisited. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 107*(52), 22463–22468. https://doi.org/10.1073/pnas.1015962107

Ekins, P., & Gupta, J. (2019). Perspective: A healthy planet for healthy people. *Global Sustainability, 2*, e20. https://doi.org/10.1017/sus.2019.17

Fundația Ellen MacArthur. (n.d.-a). *Circular economy introduction: Overview.* https://www.ellenmacarthurfoundation.org/topics/circular-economy-introduction/overview

Fundația Ellen MacArthur. (n.d.-b). *Climate: Overview.* https://www.ellenmacarthurfoundation.org/-topics/climate/overview

Fundația Ellen MacArthur. (n.d.-c). *Circular economy principles.* Fundația Ellen MacArthur. https://www.ellenmacarthurfoundation.org/circular-economy-principles

Fundația Ellen MacArthur. (2019). *Completing the picture: How the circular economy tackles climate change.* https://www.ellenmacarthurfoundation.org/completing-the-picture

Fundația Ellen MacArthur. (2021). *The nature imperative: How the circular economy tackles biodiversity loss.* https://www.ellenmacarthurfoundation.org/biodiversity-report

Agenția Europeană a Mediului. (5 decembrie 2024). *Europe's circular economy in facts and figures.* https://www.eea.europa.eu/en/analysis/publications/europes-circular-economy-in-facts

Fiss, O. M. (1992). Capitalism and democracy. *Michigan Journal of International Law, 13*(4), Articolul 908. https://repository.law.umich.edu/mjil/vol13/iss4/6

Fusso, N. (2012). A systems thinking review for solving short-termism. *Management Research Review, 36*(8), 805–822. https://doi.org/10.1108/MRR-11-2012-0240

Geissdoerfer, M., Savaget, P., Bocken, N. M. P., & Hultink, E. J. (2017). The circular economy – a new sustainability paradigm? *Journal of Cleaner Production, 143*, 757–768. https://doi.org/10.1016/-j.jclepro.2016.12.048

Graham, M. (1999). Some thoughts about the philosophical underpinnings of Aboriginal worldviews. *Worldviews: Global Religions, Culture, and Ecology, 3*(2), 105-118. https://doi.org/10.1163/-156853599X00090

Haraldsson, H. V. (2004). *Introduction to systems thinking and causal loop diagrams* (Raport tehnic). Universitatea Lund, Departamentul de Inginerie Chimică.

Hughes, A., & Laura, R. (2017). The contribution of Aboriginal epistemologies to mathematics education in Australia: Exploring the silences. Educational Philosophy and *Theory, 50*(4), 338-348. https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1359782

Intergovernmental Panel on Climate Change. (2022). *Climate Change 2022: Impacts, adaptation, and vulnerability*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009325844

Kennedy, A., McGouran, C., & Kemper, J. A. (2020). Alternative paradigms for sustainability: A Relational worldview. *European Journal of Marketing, 54*(4), 825–855. https://doi.org/10.1108/EJM-01-2018-0043

Korhonen, J., Honkasalo, A., & Seppälä, J. (2018). Circular economy: The concept and its limitations. *Ecological Economics, 143*, 37-46. https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2017.06.041

Kotz, D. M. (2010). Globalization and neoliberalism. *Rethinking Marxism, 14*(2), 64-79. https://doi.org/10.1080/089356902101242189

Langton, M. (2018). *Welcome to Teritoriul: A travel guide to Indigenous Australia* (2nd ed.). Hardie Grant Explore.

Lawrence, M. (2024). *Causal loop diagrams: A short handbook*. Cascade Institute. https://wfabhmdrpib5-u5525.pressidiumcdn.com/wp-content/uploads/2024/06/Causal-Loop-Diagrams-Handbook-June-27-2024.pdf

Lawrence, M., Homer-Dixon, T., Janzwood, S., Rockström, J., Renn, O., & Donges, J. F. (2024). Global polycrisis: The causal mechanisms of crisis entanglement. *Global Sustainability, 7*, e6. https://doi.org/10.1017/sus.2024.1

Liodakis, G. (2016). An exploration of scarcity in historical perspective. *Science & Society, 80*(2), 221-247. https://doi.org/10.1521/siso.2016.80.2.221

Lupikawaty, M. (2025). Circular economy and resource efficiency in industrial competitiveness. *Nomico, 2*(11), 101–110. https://doi.org/10.62872/drjvv540

McNiven, I. J., & Russell, L. (2023). *First knowledges: Innovation: Knowledge and ingenuity* (M. Neale, Ed.). Thames & Hudson Australia.

Meadows, D. H. (1999). *Leverage points: Places to intervene in a system*. The Sustainability Institute. https://donellameadows.org/archives/leverage-points-places-to-intervene-in-a-system/

Miriam Rose Foundation. (n.d.). *Dadirri*. https://www.miriamrosefoundation.org.au/dadirri

Neale, M., & Kelly, L. (2020). *First knowledges: Songlines: The power and promise* (M. Neale, Ed.). Thames & Hudson Australia.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). *Towards a more resource-efficient and circular economy: The role of the G20*. https://www.oecd.org/en/topics/sub-issues/circular-economypolicies-and-Teritoriul-studies.html

Planetary Boundaries Science. (2025). *Planetary health check 2025*. Potsdam Institute for Climate Impact Research. https://planetaryhealthcheck.org

Richardson, K., Steffen, W., Lucht, W., Bendtsen, J., Cornell, S. E., Donges, J. F., Drüke, M., Fetzer, I., Bala, G., von Bloh, W., Feulner, G., Fiedler, S., Gerten, D., Gleeson, T., Hofmann, M., Huiskamp, W., Kummu, M., Mohan, C., Nogués-Bravo... Rockström, J. (2023). Earth beyond six of nine planetary boundaries. *Science Advances, 9*(37), eadh2458. https://doi.org/10.1126/sciadv.adh2458

Schröder, P., Lemille, A., & Desmond, P. (2020). Making the circular economy work for human development. *Resources, Conservation and Recycling, 156*, Article 104686. https://doi.org/-10.1016/j.resconrec.2020.104686

Sims, A. R., & Davis, D. (2018). *Gunyaji: Indigenous lens on Sustainable Development Goals*. National Congress of Australia's First Peoples. https://www.aph.gov.au/DocumentStore.ashx?id=a11e6360-cebf-4be8-b92b-6f47fba3113e&subId=566310

Steffen, W., Rockström, J., Richardson, K., Lenton, T. M., Folke, C., Liverman, D., Summerhayes, C. P., Barnosky, A. D., Cornell, S. E., Crucifix, M., Donges, J. F., Fetzer, I., Lade, S. J., Scheffer, M., Winkelmann, R., & Schellnhuber, H. J. (2018). Trajectories of the Earth system in the anthropocene. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 115*(33), 8252-8259. https://doi.org/-10.1073/pnas.1810141115

Steinberg, T. L. (1986). An ecological perspective on the origins of industrialization. *Environmental Review, 10*(4), 261-276. https://doi.org/10.2307/3984350

Stocker, L., Collard, L., & Rooney, A. (2015). Aboriginal worldviews and colonisation: Implications for coastal sustainability. *Local Environment, 21*(7), 844-865. https://doi.org/10.1080/-13549839.2015.1036414

Tapia Granados, J. A., & Ionides, E. L. (2008). The reversal of the relation between economic growth and health progress: Sweden in the 19th and 20th centuries. *Journal of Health Economics, 27*(3), 544-563. https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2007.09.006

Tóth, G. (2019). Circular economy and its comparison with 14 other business sustainability movements. *Resources, 8*(4), Article 159. https://doi.org/10.3390/resources8040159

Wilkie, J., & Young, A. (2009). Why health matters for economic performance. *Economic Round-Up*, (1), 57-72. https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.745349836827886

Williams, S. T. (2011). *The importance of teaching and learning Aboriginal languages and cultures: A mid-study impression paper*. NSW Government, Office of Communities, Aboriginal Affairs. https://aboriginalaffairs.sslsvc.com/media/website_pages/research-and-publications/completedresearch-and-evaluation/importance-of-teaching-learning-aboriginal-languages-cultures.pdf

Yunkaporta, T. (2009). *Aboriginal pedagogies at the cultural interface* [teză de doctorat, Universitatea James Cook]. ResearchOnline@JCU. https://doi.org/10.25903/qw6q-2h6

Yunkaporta, T. A. (2019). *Sand talk: How Indigenous thinking can save the world*. Text Publishing.

Yunkaporta, T., & McGinty, S. (2009). Reclaiming Aboriginal knowledge at the cultural interface. *Australian Educational Researcher, 36*(2), 55-72. https://doi.org/10.1007/BF03216899

Biografii

Jacqueline Colmar este specialistă în strategii pentru schimbare socială și activează la intersecția dintre leadershipul comunitar, transformarea sistemelor și reziliența socioecologică. A ocupat funcții de conducere în organizații nonprofit, mișcări sociale și inițiative coordonate de comunități din Australia, colaborând inclusiv cu femei și tineri din Primele Națiuni în proiecte axate pe autodeterminare și schimbare sistemică. Activitatea sa explorează modul în care viziunile asupra lumii, raporturile de putere și relațiile dintre om și natură modelează sistemele socioecologice și viitorul acestora. Jacqueline deține o diplomă de master în Sustenabilitate de la Universitatea Harvard și a primit un premiu pentru inovare socială acordat de Fundația Rockefeller și Acumen Academy.

jacquiecolmar@gmail.com

Katherine von Stackelberg este cercetătoare principală la Centrul Harvard pentru Analiză de Risc, codirectoare a Grupului pentru Biogeochimia Contaminanților Globali din cadrul Universității Harvard și director în cadrul NEK Associates. Cu o experiență de aproape patru decenii, este specializată în evaluarea riscurilor pentru sănătatea umană și a riscurilor ecologice, analiza incertitudinii și procesele decizionale în domeniul gestionării sustenabile a mediului. A ocupat funcții de conducere și de consiliere în cadrul Agenției pentru Protecția Mediului din Statele Unite, Comisiei Europene, Societății pentru Analiza Riscului și al altor organizații.

kvon@hsph.harvard.edu

Revoluția umană ca învățare transformativă: practici educaționale în cadrul Mișcării Soka Gakkai

Kiyoshi Akasu, Joan Anderson şi Nobuyuki Asai*

Rezumat

Lucrarea de față analizează practici educaționale de la firul ierbii inspirate de conceptul de „revoluție umană" al Soka Gakkai și compatibilitatea acestora cu apelul la o învățare transformatoare formulat în raportul *Învățarea nu are limite* (Botkin et al., 1979). Pornind de la modelul „Învață–Reflectează–Împuternicește-te", membrii Soka Gakkai din Japonia și India au dezvoltat activități educaționale comunitare care întruchipează valorile învățării participative, integratoare și anticipative. Sunt analizate trei studii de caz: (1) campania de conștientizare privind Obiectivele de Dezvoltare Durabilă (ODD), desfășurată de Bharat Soka Gakkai (India), care îi ajută pe tineri să dobândească încrederea și capacitatea de a întreprinde acțiuni concrete pentru atingerea ODD; (2) inițiativa Tohoku Future Research din Japonia, în cadrul căreia tinerii implică comunitățile locale prin sondaje și dialog, pentru a răspunde provocărilor generate de îmbătrânirea populației și pentru a-și revitaliza identitatea culturală; și (3) practicile concrete de implicare comunitară ale membrilor Soka Gakkai care activează ca lideri în asociații de cartier și în ansambluri de locuințe publice, acestea devenind spații informale de învățare pe tot parcursul vieții.

Aceste exemple arată cum transformarea interioară poate genera un impact social durabil la nivel local. Ele oferă, de asemenea, perspective asupra modului în care consolidarea capacității de acțiune, întemeiată pe valori spirituale, și învățarea comunitară pot contribui la reducerea „decalajului uman" și la dezvoltarea capacității de a păstra speranța și reziliența într-un context marcat de incertitudine globală. Lucrarea susține că aceste practici nu numai că sunt compatibile cu discursurile educaționale globale, ci aduc și contribuții distincte la înțelegerea, aflată în continuă evoluție, a învățării transformatoare pentru construirea unor viitoruri mai bune.

Cuvinte-cheie: revoluție umană, Învață–Reflectează–Împuternicește-te, educație pentru dezvoltare durabilă, societate îmbătrânită, leadership comunitar.

---

* Autor corespondent: Kiyoshi Akasu, Centrul SGI pentru Pace, Soka Gakkai International, k-akasu@sgi.gr.jp.

Introducere

Într-o lume caracterizată tot mai mult de fragmentare, polarizare și degradare ecologică, conceptul de speranță este adesea respins ca naiv sau sentimental. Prea adesea, cu cât oamenii află mai multe despre problemele complexe cu care se confruntă omenirea, cu atât se simt mai lipsiți de putere. Și totuși, în *Învățarea nu are limite*, James W. Botkin și coautorii săi (1979) au susținut că dezvoltarea unor noi moduri de a învăța este esențială pentru a răspunde la ceea ce ei numesc „decalajul uman" – discrepanța tot mai mare dintre progresul tehnologic și dezvoltarea etică, emoțională și socială. După 45 de ani, avertismentul lor își păstrează întreaga forță și continuă să aibă o rezonanță profundă și în prezent. Lucrarea de față analizează practicile educaționale ale Soka Gakkai, o mișcare budistă globală, ca pe una dintre contribuțiile la reducerea decalajului uman prin învățare transformatoare și revoluție umană.

În spiritul mesajului fundamental din *Învățarea nu are limite* (Botkin et al., 1979) – potrivit căruia nu ne lipsește informația, ci capacitatea de a o transforma în înțelegere și acțiune –, în centrul abordării Soka Gakkai se află conceptul de revoluție umană: ideea că transformarea interioară a individului devine punctul de plecare pentru implicarea socială și pentru crearea de valoare. Termenul japonez Soka înseamnă, de altfel, „creare de valoare". În *Before It Is Too Late* (Înainte de a fi prea târziu), dialogul său cu Aurelio Peccei, primul președinte și cofondator al Clubului de la Roma, Daisaku Ikeda, cel de-al treilea președinte al Soka Gakkai, explică pe scurt necesitatea revoluției umane: „Cea mai urgentă sarcină a omului de astăzi este elevarea și transformarea vieții sale spirituale interioare. Aceasta este ceea ce eu numesc revoluția umană" (Peccei & Ikeda, 2009, p. 21). Departe de a fi un demers exclusiv personal sau spiritual, revoluția umană are prin însăși natura sa o dimensiune educațională și socială. Eliberarea potențialului uman interior inspiră în mod firesc speranță și dorință de acțiune.

Ikeda (2002) a dezvoltat acest concept în propunerea sa privind instituirea unui Deceniu ONU al Educației pentru Dezvoltare Durabilă și l-a aplicat în formularea modelului de învățare „Învață–Reflectează–Împuternicește-te", în cadrul căruia învățarea conduce la reflecție și la consolidarea capacității de acțiune. El scria: „Nimic nu este mai important astăzi decât acel tip de educație umanistă care le permite oamenilor să perceapă realitatea interconectării, să aprecieze potențialul infinit al vieții fiecărei persoane și să cultive la maximum acest potențial uman latent." Soka Gakkai a folosit acest model pentru a oferi oportunități educaționale complementare atât în mediul școlar, cât și prin activități desfășurate la nivel comunitar, de la firul ierbii.

Lucrarea prezintă trei exemple ale unor astfel de practici: (1) campania de conștientizare privind ODD organizată de Bharat Soka Gakkai (BSG), organizația Soka Gakkai din India; (2) o inițiativă de învățare înrădăcinată în contextul local, desfășurată de tineri în Tohoku, Japonia; și (3) eforturile cotidiene prin care membrii Soka Gakkai ce locuiesc în ansambluri de locuințe publice din Japonia contribuie la viața comunităților lor locale, pornind de la principiul revoluției umane. Aceste inițiative arată cum educația de la firul ierbii, orientată spre „crearea de valoare", poate deveni o forță a regenerării, solidarității și speranței. În concordanță cu principiile formulate în *Învățarea nu are limite* (Botkin et al., 1979), aceste practici oferă un model convingător de educație participativă, integratoare și orientată către responsabilitatea globală.

Fundament teoretic: revoluția umană și învățarea pentru transformare

Conceptul de revoluție umană (*ningen kakumei*), așa cum a fost formulat de Ikeda (1991–2011), desemnează un proces de transformare interioară profundă, care începe la nivelul individului, dar se extinde în exterior, ajungând să modeleze societatea. Această transformare nu se limitează la dezvoltarea personală sau la atingerea unui anumit nivel spiritual. Dimpotrivă, ea este un act educațional care îi provoacă pe oameni să devină conștienți de propria capacitate de acțiune, de propria demnitate și de interconectarea lor cu ceilalți și cu mediul (Fuchs, 2024; Goulah, 2021). În acest sens, revoluția umană este inseparabilă de învățare: ea reprezintă un proces de învățare care schimbă felul cum o persoană se percepe pe sine, îi percepe pe ceilalți și își înțelege rolul în societate. Fuchs (2024) susține, de asemenea, că grupurile Soka Gakkai funcționează ca adevărate comunități de învățare, în cadrul cărora membrii se străduiesc să își realizeze propria revoluție umană și se încurajează reciproc în acest proces.

Revoluția umană începe printr-o introspecție profundă și prin asumarea angajamentului de a produce o schimbare pornind din interior, dar este întotdeauna legată de acțiuni concrete. Ea presupune refuzul resemnării în fața nedreptăților structurale sau a limitărilor moștenite, convingerea că schimbarea pozitivă este întotdeauna posibilă și hotărârea de a crea valoare în orice împrejurare (Inukai & Okamura, 2021). Din această perspectivă, educația nu este privită doar ca transmitere de cunoștințe, ci ca practică a eliberării și a consolidării capacității de acțiune – un proces continuu de devenire pe deplin umană în relație cu ceilalți (Goulah, 2021). Astfel, revoluția umană funcționează ca o paradigmă a învățării transformatoare, întemeiată pe speranță. Ea

afirmă că indivizii, indiferent de condițiile în care se află, au capacitatea de a transforma suferința în forță și izolarea în solidaritate. În acest sens, ea oferă un răspuns educațional puternic la decalajul uman identificat în *Învățarea nu are limite*, plasând demnitatea umană și transformarea relațională în centrul procesului de învățare.

În octombrie 2024, mai multe organizații, printre care Clubul de la Roma și Soka Gakkai, au organizat împreună, la Taplow Court, în Berkshire, Marea Britanie, o conferință intitulată „It's Time for a Human Revolution" („Este timpul pentru o revoluție umană"), dedicată explorării mecanismelor prin care transformarea interioară poate declanșa schimbarea socială. Pornind de la experiențele participanților, care au fost nevoiți să facă față unor situații adesea dificile, conferința a evidențiat felul cum transformarea interioară a unei singure persoane – propria sa revoluție umană – poate influența chiar și convingeri adânc înrădăcinate în anumite sectoare ale societății și poate genera transformări instituționale. Pe lângă prezentări pe teme precum relația dintre oameni și natură și transformarea interioară, cea mai mare parte a conferinței a fost consacrată stimulării dialogului între participanți din generații și medii foarte diferite. Un supliment al publicației *The Japan Times* a publicat un articol despre conferință, remarcând conturarea unei revoluții umane care începe cu fiecare individ, dar care se extinde în mod inevitabil către ceilalți și către întreaga comunitate a vieții. Louis Klein, care a moderat principala dezbatere a conferinței, a descris revoluția umană drept „un proces prin care devenim mai umani". Conferința a arătat că revoluția umană nu înseamnă doar reflecție interioară asupra cunoașterii și nici simpla schimbare a perspectivei, ci este un proces care stimulează în mod activ gândirea prin dialog cu ceilalți și explorarea a ceea ce se poate face în mod concret, în realitate, pentru rezolvarea problemelor.

Învață–Reflectează–Împuternicește-te: un model de educație orientată spre crearea de valoare

Ideea de revoluție umană a fost dezvoltată în continuare și transpusă într-un model educațional pentru dezvoltare durabilă. Formulat în propunerile prezentate de Ikeda la importante conferințe ONU dedicate sustenabilității (2002, 2012), acest model ia forma ciclului „Învață–Reflectează–Împuternicește-te". Formula este explicată astfel: învățarea înseamnă mai mult decât receptarea pasivă a informațiilor. Ea presupune punerea sub semnul întrebării a unor concepții, implicare emoțională și etică și identificarea cu dificultățile prin care trec ceilalți. Reflecția le permite oamenilor să interiorizeze

cunoașterea prin raportare la propriile experiențe de viață. La rândul ei, capacitatea de acțiune nu este oferită din exterior, ci apare din conștientizarea propriului potențial și din voința de a acționa pentru binele comun.

Etapa învățării merge dincolo de simpla acumulare de informații despre mediul natural, obiceiurile locale sau istoria comunității. Ea îi invită pe cei care învață să-și privească mediul nu ca pe un ansamblu de fapte statice, ci ca pe o rețea de relații vii. În acest sens, învățarea presupune și înțelegerea empatică a realităților celor care suferă, resimțirea durerii lor ca și cum ar fi a noastră și conștientizarea interconectării dintre noi. În etapa reflecției, oamenii își examinează critic experiențele, valorile și presupunerile. Nu este vorba doar despre reflecție intelectuală, ci și despre implicare etică și emoțională – despre a pune sub semnul întrebării nu numai ceea ce știm, ci și modul în care trăim. Această etapă le permite, totodată, celor care învață să-și privească propria viață în raport cu nevoile generațiilor viitoare.

Etapa finală, cea a împuternicirii, se realizează atunci când oamenii ajung să se considere protagoniști în propriile comunități – persoane capabile să inițieze schimbarea și să-i încurajeze și pe ceilalți. Nu este vorba despre o putere conferită din exterior, ci despre o conștientizare profundă a propriului potențial de a acționa, de a crea legături și de a conduce.

În cele din urmă, acest ciclu facilitează trecerea de la înțelegerea personală la angajamentul social. El reflectă o formă de educație comunitară care nu se oprește la conștientizare, ci evoluează către asumarea unui rol de lider, grijă față de ceilalți și acțiune responsabilă – o manifestare a revoluției umane în viața de zi cu zi. În acest fel, modelul Învață–Reflectează–Împuternicește-te oferă un cadru educațional viu, care răspunde nevoii urgente de învățare participativă, etică și orientată spre viitor în secolul XXI. În continuare sunt prezentate exemple ale acestui proces puse în practică în India și Japonia.

Studii de caz privind învățarea bazată pe practică și înrădăcinată în revoluția umană

Campania BSG pentru ODD în India

Bharat Soka Gakkai (BSG), organizația Soka Gakkai din India, a lansat o inițiativă la nivel național intitulată „BSG pentru ODD”, sub deviza „Spre 2030: realizarea obiectivelor de dezvoltare durabilă printr-un comportament uman sustenabil”. Campania, lan-

sată în 2021, reflectă un angajament puternic față de promovarea Obiectivelor de Dezvoltare Durabilă (ODD) prin stimularea transformării comportamentale la nivel individual și comunitar. Ea urmărește să-i inspire pe tineri să depășească sentimentul de neputință și să acționeze ca protagoniști ai construirii unei societăți sustenabile și juste.

În centrul campaniei se află expoziția „Seeds of Hope & Action (SOHA)" („Semințe de speranță și acțiune"), realizată inițial în 2021 de Soka Gakkai International și Earth Charter International și prezentată până în 2025 în peste 20 de țări și teritorii. Expoziția cuprinde 25 de panouri care subliniază puterea acțiunii individuale și importanța revoluției umane ca fundament al schimbării globale. Structura generală a expoziției urmează modelul Învață–Reflectează–Împuternicește-te. Prin prezentarea unor povești despre oameni care au răspuns în mod creativ și curajos provocărilor sociale și de mediu, expoziția cultivă în rândul tinerilor participanți sentimentul propriei capacități de acțiune și al speranței. La penultimul exponat, vizitatorii sunt invitați să se gândească la propriile acțiuni în sprijinul ODD și să lipească pe panou un bilețel adeziv ori să folosească un cod QR pentru a spune ce intenționează să facă.

BSG este una dintre organizațiile naționale Soka Gakkai care au promovat intens această expoziție. Până în iunie 2025, aceasta fusese găzduită de peste 210 școli și colegii din India și ajunsese să fie văzută de mai mult de 100 000 de elevi, studenți și cadre didactice (Bharat Soka Gakkai, f.a.). Înainte de deschiderea expoziției, BSG organizează adesea sesiuni de pregătire pentru elevi, în cadrul cărora sunt prezentate diferitele componente ale acesteia. Elevii învață, iar apoi preiau, la rândul lor, rolul de ghizi, explicând fiecare panou vizitatorilor. Totodată, ei prezintă inițiativele pe care le-au desfășurat în domeniul sustenabilității.

Uneori, aceste activități duc la înființarea unor Cluburi ODD în diverse instituții de învățământ. Aceste cluburi le oferă elevilor și studenților un cadru unde se pot întâlni periodic, pot discuta probleme locale și globale legate de sustenabilitate și pot elabora și împărtăși idei de acțiune. Într-un interviu publicat de BSG pe YouTube (Bharat Soka Gakkai, 2023), Harsh Bhanudas Bhapkar, student la Universitatea D. Y. Patil din Mumbai, a povestit cum organizarea expoziției SOHA și rolul de ambasador al unui Club ODD i-au trezit pasiunea pentru sustenabilitate. Convins că schimbarea începe cu o singură persoană, el s-a angajat să adopte zilnic acțiuni concrete și să-i inspire și pe ceilalți – eforturi care, multiplicate, pot avea un impact mai larg asupra comunității.

Un exemplu al acestui spirit colectiv îl oferă inițiativa Colegiului St Joseph din North Point, Darjeeling, care a înființat un Club ODD pentru a promova conștientizarea și acțiunea în rândul elevilor. În 2025, instituția a organizat cea de-a treia ediție

anuală a Congresului ODD, intitulată „Planet Calling", un eveniment devenit unul dintre pilonii eforturilor sale de educație pentru sustenabilitate. Congresul a inclus spectacole, activități de realizare a afișelor, prezentări și activități interactive de învățare, alcătuind un program care i-a implicat activ atât pe elevi, cât și pe profesori, inclusiv participanți din școli învecinate și din ONG-uri locale.

În plus, aplicația mobilă special dedicată proiectului, „SDG x BSG", contribuie la extinderea mișcării. Pornind de la convingerea că un comportament sustenabil începe la nivel individual, aplicația le permite utilizatorilor să își documenteze și să își împărtășească acțiunile prietenoase cu mediul – precum transformarea deșeurilor organice în compost sau utilizarea transportului public –, contribuind astfel la formarea unei comunități vizibile de leadership ecologic de la firul ierbii. Prin funcții precum calcularea amprentei de carbon și alte resurse practice, aplicația face legătura dintre conștientizare și acțiune, ajutând oamenii să întreprindă pași concreți și semnificativi. Nangia (2025) arată că aplicația a fost descărcată de peste 15 000 de utilizatori din India și din alte țări. BSG susține aceste eforturi prin selectarea și organizarea unor materiale educaționale despre ODD și prin promovarea unui model de învățare bazat pe ciclul Învață–Reflectează– Împuternicește-te. Utilizatorii au încărcat peste 30 000 de angajamente privind acțiuni individuale.

Este de remarcat și faptul că membrii individuali pun în practică acțiuni inovatoare inspirate de principiile unui comportament uman sustenabil (Gupta, 2022). De pildă, un tânăr membru a inițiat în propria comunitate un sistem de transformare în compost a deșeurilor organice menajere pentru a promova o economie locală circulară, în timp ce un altul a organizat activități de documentare a biodiversității și sesiuni de observare a păsărilor, cu scopul de a sensibiliza publicul cu privire la conservarea ecologică în mediul urban. Aceste exemple reflectă o abordare de jos în sus a sustenabilității, care le oferă oamenilor capacitatea de a-și asuma responsabilitatea pentru provocări globale chiar în mediul lor imediat.

Acționând în spiritul proiectului *Învățarea nu are limite* (Botkin et al., 1979), campania BSG reprezintă un exemplu de educație participativă, anticipativă și inovatoare, care depășește simpla transmitere de cunoștințe. Ea cultivă hotărârea de a prețui comunitatea și mediul, stimulează reflecția bazată pe dialog și încurajează pași proactivi către un viitor comun. Această inițiativă aflată în desfășurare nu doar că dezvoltă conștiința ecologică, ci și cultivă leadershipul și solidaritatea în rândul tinerilor, punând bazele unei noi culturi a sustenabilității, întemeiate pe valori umaniste.

Inițiativa Tohoku Future Research, *desfășurată de tineri în Japonia*

Regiunile rurale și montane ale Japoniei se confruntă de mult timp cu probleme presante, precum declinul populației, depopularea și erodarea infrastructurii sociale locale. În multe zone, evenimentele comunitare tradiționale dispar din lipsa unor generații tinere care să le preia, iar organizații civice precum asociațiile de cartier și corpurile voluntare de pompieri, care au reprezentat vreme îndelungată componente importante ale societății civile japoneze, întâmpină tot mai multe dificultăți în a-și continua activitatea.

Aceste simptome sunt deosebit de vizibile în regiunea Tohoku, situată în nord-estul insulei principale a Japoniei și alcătuită din șase prefecturi. În mod tradițional, regiunea a fost cunoscută mai ales pentru agricultură, silvicultură și pescuit. În ultimele decenii, aceste sectoare s-au deteriorat, iar îmbătrânirea populației și declinul demografic au avansat mai rapid decât în alte regiuni ale Japoniei. În fiecare an, populația regiunii scade cu peste 1%. Două dintre prefecturile cu cel mai rapid declin demografic din Japonia se află aici. Vârsta medie a populației depășește 50 de ani și se estimează că va continua să crească. Această tendință a fost accelerată de Marele Cutremur din Estul Japoniei din 2011, care a lovit direct zonele de coastă ale regiunii și le-a devastat.

Comunitățile locale din Tohoku se află în prima linie a transformărilor sociale, într-un context în care modelele convenționale, unidirecționale, de transmitere a cunoașterii nu mai sunt suficiente. Ca răspuns la această situație, membrii diviziei de tineret a Soka Gakkai din regiune au analizat realitățile comunităților lor și au decis, în 2024, să lanseze o inițiativă intitulată Tohoku Future Research. Acest demers de la firul ierbii reprezintă un răspuns dinamic și participativ la nevoile locale în schimbare, bazat pe ascultare profundă prin dialog și pe crearea de valoare pornind de la resursele deja existente în comunitate.

În cadrul acestei practici, învățarea nu începe cu prelegeri sau manuale, ci cu întrebări formulate chiar de comunitate: Ce se pierde? Ce este important pentru noi? Cum putem trăi bine aici, împreună? Tinerii formează un comitet de coordonare în interiorul comunității și desfășoară apoi un sondaj de opinie care include interviuri individuale cu locuitorii. Aceștia sunt întrebați despre cultura și tradițiile locale, cele mai atractive locuri, motivele pentru care trăiesc în zonă, provocările viitoare și ceea ce speră să transmită generațiilor următoare. Interviurile individuale le oferă respondenților posibilitatea de a vorbi pe larg despre dificultățile și preocupările lor cotidiene, ceea ce

deschide calea către un proces suplimentar de învățare reciprocă. Persoanele intervievate reprezintă, de regulă, aproximativ 5–10% din populația locală și provin din toate generațiile. În unele cazuri, respondenții vârstnici constată că interviul însuși le trezește amintiri și le redă sentimentul de atașament și mândrie față de propria comunitate.

Rezultatele sunt adesea prezentate în cadrul unor dezbateri publice organizate cu sprijinul administrațiilor locale. La aceste reuniuni participă de obicei în jur de 100 de persoane, iar programul include spectacole și muzică tradițională locală, prezentate ca simboluri ale culturii comunității și folosite ca factori de stimulare a capacității colective de acțiune. La un astfel de eveniment, desfășurat în orașul Yahaba din prefectura Iwate, a fost prezentat un dans tradițional local care nu mai fusese interpretat de câteva decenii. Divizia de tineret Soka Gakkai din Tohoku intenționează să implementeze acest proces în următorul deceniu în toate cele 227 de orașe, orășele și sate ale regiunii. Până în mai 2025, inițiativa fusese finalizată în nouă localități.

Un participant a remarcat: „Am realizat că renunțasem deja la acest loc fără măcar să-mi dau seama." Alții au descris felul cum procesul de ascultare și învățare le-a reaprins afecțiunea față de localitatea natală, a cultivat respectul reciproc și le-a schimbat felul cum se priveau pe ei înșiși: din observatori pasivi, au devenit persoane care își asumă activ grija față de locul unde trăiesc.

Orientată spre consolidarea rezilienței în fața schimbărilor demografice și sociale, inițiativa îi implică pe locuitori nu doar ca beneficiari ai unui sprijin, ci ca parteneri în producerea cunoașterii. În plus, procesul stimulează o reflecție profundă, determinându-i pe participanți să își reexamineze presupunerile și angajamentele și, în cele din urmă, să dobândească puterea de a acționa în propriile comunități, în spiritul modelului Învață–Reflectează–Împuternicește-te. Se conturează astfel nu doar un model de revitalizare regională, ci și un exemplu elocvent de învățare ca revoluție umană – un ciclu transformator de conștientizare, grijă și responsabilitate care se dezvoltă de jos în sus.

Contribuții comunitare de la firul ierbii

În Japonia, asociațiile locale de cartier – cunoscute, în marile ansambluri de locuințe publice (*danchi*), sub denumirea de „asociații autonome ale complexelor de locuințe" – joacă de peste un secol un rol important în guvernanța locală. Din punct de vedere istoric, guvernul a încurajat înființarea unor astfel de asociații pentru a completa funcțiile administrațiilor municipale (Tamano, 2024). Aceste asociații sunt organizate atât în zone rezidențiale obișnuite, cu aproximativ 30 până la 100 de gospodării, cât și

în ansambluri de locuințe publice. Au fost create și rețele care reunesc mai multe asemenea asociații. Printre funcțiile lor se numără stabilirea regulilor privind eliminarea deșeurilor, elaborarea planurilor de evacuare în caz de dezastru și organizarea unor evenimente care încurajează interacțiunea dintre locuitori. Asociațiile funcționează pe bază de voluntariat, iar liderii primesc uneori o mică indemnizație. În prezent, aceștia sunt adesea persoane în vârstă.

Studii anterioare (Tamano, 2011; Koike, 2021) au arătat că numeroși membri Soka Gakkai activează ca membri ai consiliilor de conducere și lideri voluntari în aceste organizații comunitare. De exemplu, un studiu privind un ansamblu de locuințe din prefectura Fukuoka a constatat că unul din patru lideri ai asociațiilor de cartier era membru Soka Gakkai (Koike, 2021). Această implicare reflectă un principiu fundamental al valorilor Soka Gakkai, întemeiat pe conceptul de revoluție umană: contribuția la îmbunătățirea propriei comunități este privită ca o expresie a credinței. Revoluția umană presupune depășirea preocupării înguste pentru propriile nevoi și cultivarea compasiunii, precum și a dorinței firești de a contribui la binele comunității în ansamblu. Din această perspectivă, Soka Gakkai nu apare doar ca o organizație religioasă, ci și ca o instituție de învățare pe tot parcursul vieții – o comunitate în care oamenii își dezvoltă responsabilitatea civică, abilitățile de leadership și o profundă implicare etică de-a lungul întregii vieți.

Membrii își împărtășesc dificultățile și experiențele și învață unii de la alții în cadrul reuniunilor lunare de discuții organizate de Soka Gakkai. Pentru membrii care locuiesc în ansambluri de locuințe publice, unde un număr mare de gospodării conviețuiesc uneori în condiții aglomerate, în 1995 au fost introduse zece principii orientative menite să încurajeze relații sociale pozitive. Acestea puneau accent pe construirea unor relații de prietenie cu ceilalți locatari și pe participarea proactivă la activitățile comunității. Reuniunile de discuții oferă un spațiu în care acest spirit poate fi reafirmat, iar participanții își pot reînnoi hotărârea de a continua procesul propriei revoluții umane.

Akiko Oka, o femeie în vârstă de peste 70 de ani care locuiește în complexul de locuințe publice Toyama Heights al administrației metropolitane din Tokyo, a observat dificultăți apărute pe fondul creșterii numărului de rezidenți asiatici care nu erau încă pe deplin integrați în comunitate. Au apărut tensiuni legate de probleme precum eliminarea deșeurilor și zgomotul. Pornind de la convingerea sa în puterea dialogului, Akiko a lucrat cu ambele grupuri – explicându-le rezidenților străini regulile locale și, în același timp, încurajându-i pe vecinii japonezi să înțeleagă mai bine alte culturi. În

timp, această abordare a favorizat schimburile reciproce, iar rezidenții străini au început să participe la acțiunile de curățenie organizate de două ori pe an în complex.

În prefectura Ehime, Chihoko Tanimoto s-a mutat într-o zonă nou construită, unde nu exista nicio asociație de cartier. Confruntată cu diverse probleme locale, ea a inițiat discuții cu vecinii, care au dus la înființarea unei asociații în 2012, al cărei prim lider a fost chiar Tanimoto. În 2018, când zona a fost afectată de inundații, existența asociației s-a dovedit esențială, întrucât autoritățile municipale au acordat prioritate solicitărilor venite din partea grupurilor organizate în raport cu cele formulate individual.

Astfel, atât la nivel de principii, cât și în practică, Soka Gakkai contribuie la sustenabilitatea comunităților locale prin crearea unei punți între convingerea religioasă și participarea civică. În acest sens, organizația funcționează ca o rețea educațională descentralizată și nonformală, care promovează învățarea pe tot parcursul vieții prin acte cotidiene de serviciu în folosul comunității și prin asumarea unor roluri de leadership local. Încurajarea participării în asociațiile de cartier – în special în ansamblurile de locuințe publice – oferă un model convingător al modului în care organizațiile orientate spre învățare pot deveni factori ai rezilienței comunitare într-o societate tot mai îmbătrânită și mai fragmentată.

Concluzie: Regândirea educației prin revoluția umană

Practicile de învățare analizate în această lucrare – întemeiate pe modelul Învață–Reflectează–Împuternicește-te și pe etosul revoluției umane – ilustrează tipul de paradigmă educațională de care societățile și comunitățile locale au nevoie urgentă pentru a se adapta multiplelor transformări ale epocii noastre.

În toate cele trei inițiative, cei care învață nu sunt receptori pasivi ai informației. Ei se implică direct în provocările și potențialul propriilor comunități locale – fie prin expoziții interactive, prin investigarea realităților din regiunile afectate de depopulare, fie prin gesturi cotidiene de compasiune și sprijin. Această implicare activă dezvoltă capacitatea de acțiune și stimulează crearea în comun.

Procesul de învățare nu este nici reactiv, nici orientat spre trecut. El urmărește imaginarea și construirea unor viitoruri alternative. Indiferent că este vorba despre ODD, despre viitorul unor regiuni sau despre revitalizarea cartierelor, aceste practici îi încurajează pe cei care învață să reflecteze asupra tipului de societate pe care doresc să îl construiască împreună, atât pentru ei înșiși, cât și pentru generațiile viitoare.

Plasând speranța în centrul procesului de învățare, aceste practici redefinesc educația nu doar ca răspuns la problemele cotidiene, ci ca mijloc de creare a unor noi posibilități. Ele dezvoltă capacitatea oamenilor de a trăi cu incertitudinea, dar de a acționa, concomitent, pe baza demnității, compasiunii și solidarității. Prin aceasta, eforturile educaționale ale Soka Gakkai abordează în mod direct decalajul uman, cultivând forme de conștiință, grijă și creativitate pe care progresul tehnologic nu le poate oferi singur.

În centrul acestei viziuni se află ideea că fiecare persoană are potențialul de a deveni protagonistul schimbării. Privită din această perspectivă, educația nu este doar o pregătire pentru viață, ci viața însăși – trăită cu deplina conștientizare a capacității fiecăruia de a crea valoare chiar și în mijlocul dificultăților. Revoluția umană nu este așadar un ideal abstract, ci o realitate trăită, care exprimă educația în sensul ei cel mai larg: ceea ce ia naștere atunci când oamenii își recunosc propria capacitate de acțiune, reflectează profund asupra circumstanțelor în care se află și își dezvoltă, pentru ei înșiși și pentru ceilalți, puterea de a acționa în slujba binelui comun.

Comentariul lui Daisaku Ikeda (2013) din *The New Human Revolution* (Noua revoluție umană), o istorie romanțată a Soka Gakkai, surprinde acest moment: „Indivizii, societatea și lumea căutau revoluția umană – procesul prin care o persoană devine puternică sufletește și înfruntă dificultățile vieții într-un mod pozitiv... În special tinerii erau preocupați să se transforme pe ei înșiși și să-și schimbe felul de a trăi. El simțea apropierea unei ere a revoluției umane" (p. 182).

Pe măsură ce apelurile la noi paradigme, capabile să răspundă urgențelor planetare cu care ne confruntăm, devin tot mai insistente, contribuția rețelei internaționale Soka Gakkai – inspirată de scrierile lui Ikeda și întemeiată pe demnitate umană, speranță și responsabilitate – oferă un model de învățare pe tot parcursul vieții care refuză să renunțe la oameni, la comunități sau la viitor.

Referințe bibliografice

Bharat Soka Gakkai. (n.d.). *Seeds of hope and action exhibitions*. https://www.bharatsokagakkai.org/bsg-for-society/peace/soha-seeds-of-hope-and-action-exhibitions/

Bharat Soka Gakkai. (2023, April 28). *BSG for SDG | Towards 2030: Achieving the SDGs through sustainable human behaviour* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Dx52N3-74_s

Botkin, J. W., Elmandjra, M., & Malitza, M. (1979). *No limits to learning: Bridging the human gap: A report to the Club of Rome*. Pergamon Press. Changing from the inside out. (2024, November 14). *The Japan Times*. https://www.japantimes.co.jp/2024/11/14/special-supplements/changing-from-the-inside-out/

Fuchs, O. (2024). Ecoselves as part of ecosystems: What can Daisaku Ikeda's philosophy and practice contribute to a cultural transformation regarding attitudes and behaviors towards climate change? *The Journal of CESNUR, 8*(5), 15-23. https://doi.org/10.26338/tjoc.2024.8.5.2

Goulah, J. (2021). Introduction: Daisaku Ikeda, and hope and joy in education. In I. Nuñez & J. Goulah (editori), *Hope and joy in education: Engaging Daisaku Ikeda across curriculum and context* (pp. xiii-xxxiv). Teachers College Press.

Gupta, V. (Noiembrie 2022). *In pursuit of a sustainable future: Bharat Soka Gakkai's SDG campaign*. Soka Gakkai. https://www.sokaglobal.org/in-society/initiatives/in-pursuit-of-a-sustainable-future.html

Ikeda, D. (1991–2011). *Ikeda Daisaku zenshu* [The complete works of Daisaku Ikeda] (Vol. 1-150). Seikyo Shimbunsha.

Ikeda, D. (2002). *Education for sustainable development proposal (2002)*. Site-ul oficial Daisaku Ikeda. https://www.daisakuikeda.org/main/educator/education-proposal/edu-proposal-2002.html

Ikeda, D. (2012). *For a sustainable global society: Learning for empowerment and leadership*. Site-ul oficial Daisaku Ikeda. https://www.daisakuikeda.org/sub/resources/works/props/environ-proposal-2012.html

Ikeda, D. (2013). *The new human revolution* (Vol. 24). World Tribune Press.

Inukai, N., & Okamura, M. (2021). Determining to be hopeful in hopeless times. In I. Nuñez & J. Goulah (editori), *Hope and joy in education: Engaging Daisaku Ikeda across curriculum and context* (pp. 10-20). Teachers College Press.

Koike, T. (2021). Soka Gakkai danchibu no kenkyu [Cercetare privind divizia Soka Gakkai pentru locuințe publice]. *Kyushu Sangyo University Journal of Collaborative Regional Development, 6*, 47-54.

Nangia, S. (Mai 2025). Technology for transformation: How the BSG for SDG app is empowering sustainable lifestyles at the grassroots. *'BSG for SDG' Sustainable Newsletter, (23)*. https://www.bharatsokagakkai.org/bsg-for-society/sustainability/sustainable-newsletters/issue-23-may-2025/#shruti-nangia

Peccei, A., & Ikeda, D. (2009). *Before it is too late: A dialogue*. I. B. Tauris.

Tamano, K. (2011). *Chiiki komyuniti wo dou hagukumu ka* [Cum să dezvolți comunitatea locală]. In *Soka Gakkai: Shikisha wa kou miru* [Soka Gakkai: Cum privesc lucrurile experții] (pp. 34-42). Ushio Publishing.

Tamano, K. (2024). *Chonaikai* [O asociație comunitară locală]. Chikuma Shobo.

Biografii

Kiyoshi Akasu este coordonator de programe în cadrul Centrului SGI pentru Pace al Soka Gakkai International, fiind specializat în programe de sustenabilitate și asistență umanitară. În activitatea sa, urmărește să creeze punți între politicile globale și acțiunea de la firul ierbii și susține procese decizionale incluzive, conduse de tineri. A participat activ la mai multe forumuri academice și evenimente asociate ONU, printre care Conferința Internațională Carta Pământului și cel de-al doilea Summit mondial pentru dezvoltarea socială, organizat la Doha. A obținut diploma de licență la Universitatea America, Soka.

k-akasu@sgi.gr.jp

Joan Anderson lucrează în cadrul Biroului de Comunicare al Soka Gakkai și al Centrului SGI pentru Pace, unde sprijină inițiative legate de sustenabilitate. Anterior, a lucrat pentru organizația Salvați Copiii (Marea Britanie) și VSO (Serviciul de voluntariat de peste mări) în Marea Britanie și Cambodgia, după o carieră de editor de revistă. Este autoarea lucrării *Buddhist Values, Action for Sustainability and the Earth Charter* (Valori budiste, acțiune în sprijinul sustenabilității și Carta Pământului), apărută în 2014. A obținut o diplomă de master în limba și literatura engleză la Universitatea St Andrews, Scoția.

anderson@soka.jp

Nobuyuki Asai este director pentru dezvoltare durabilă și afaceri umanitare în cadrul Centrului SGI pentru Pace al Soka Gakkai International. A promovat activități de conștientizare privind probleme globale, printre care schimbările climatice și Obiectivele de Dezvoltare Durabilă. În 2018, a publicat lucrarea *Function of Social Capital Embedded in Religious Communities at Times of Disaster: Cases of Disaster Relief Activity by a Muslim Community and a Soka Gakkai Community in Japan* (Funcția capitalului social încorporat în comunitățile religioase în situații de dezastru: studii de caz privind activitățile de ajutorare desfășurate de o comunitate musulmană și de o comunitate Soka Gakkai din Japonia). A obținut o diplomă de licență în drept la Universitatea Tokyo.

n-asai@sgi.gr.jp

Capitolul 2

Redefinirea limitelor în cadrul instituțiilor de învățământ

Educației i se cere astăzi ceva ce rareori i s-a cerut până acum cu o asemenea viteză și la o asemenea scară: să se schimbe mai repede decât crizele la a căror gestionare ar trebui să contribuie. Convergența dintre criza climatică, perturbările de pe piața muncii provocate de inteligența artificială, fragmentarea geopolitică și criza documentată de sănătate mintală în rândul tinerilor nu reprezintă un scenariu îndepărtat pentru care ar trebui să ne pregătim. Acesta este mediul în care educatorii își desfășoară activitatea chiar astăzi. Un sondaj global publicat în 2021 în *The Lancet Planetary Health* a arătat că majoritatea tinerilor din zece țări declarau că se simt speriați, triști sau neputincioși în fața schimbărilor climatice, iar aproape jumătate afirmau că această suferință le afecta viața de zi cu zi (Hickman et al., 2021). Cea mai recentă analiză *Future of Jobs* a Forumului Economic Mondial estimează că, până în 2030, 39% dintre competențele de bază ale lucrătorilor se vor schimba, angajatorii plasând gândirea analitică, reziliența, flexibilitatea și agilitatea, precum și leadershipul și influența socială printre cele mai importante competențe, înaintea majorității aptitudinilor tehnice specifice (Forumul Economic Mondial, 2025). Raportul UNESCO *Regândind viitorul nostru împreună* merge și mai departe, susținând că educația însăși se află la o răscruce și că acel contract social pe care se întemeiază, conceput pentru o lume anterioară și mai stabilă, trebuie reînnoit, nu doar menținut (Comisia Internațională pentru Viitorul Educației, 2021). Privite împreună, acestea nu sunt probleme separate, necesitând răspunsuri separate. Ele descriu o singură realitate: sistemele care îi pregătesc pe oameni să înțeleagă lumea și să acționeze în cadrul ei nu mai sunt, din punct de vedere structural, în pas cu viteza și complexitatea lumii pentru care îi pregătesc pe tineri.

Deși observația nu este nouă, caracterul urgenței s-a schimbat. Încă din 1979, raportul către Clubul de la Roma intitulat *Învățarea nu are limite* diagnostica un fenomen numit de autori „decalajul uman": distanța tot mai mare dintre capacitatea omenirii, aflată într-o continuă accelerare, de a interveni asupra lumii și capacitatea sa, comparativ stagnantă, de a înțelege, anticipa și gestiona consecințele acestor intervenții (Botkin et al., 1979). Ideea centrală a raportului era că, în cea mai mare parte, educația formală funcționează ca o formă de „învățare de întreținere": transmiterea către generația următoare a cunoștințelor, competențelor și normelor validate anterior. Învățarea de întreținere este necesară – societățile nu ar putea funcționa fără ea –, dar este orientată spre trecut, spre consolidarea a ceea ce se știe deja, și nu spre viitor, spre ceea ce va fi necesar. Botkin și coautorii săi pledau, în schimb, pentru o învățare anticipativă – orientată spre scenarii de viitor, nu doar spre fapte din trecut –, participativă – construită prin dialog și capacitate comună de acțiune, nu prin simpla transmitere a cunoștințelor –,

integrativă – care traversează granițele disciplinare și culturale, în loc să rămână în interiorul lor – și inovatoare în sensul propriu al cuvântului, adică generatoare de răspunsuri cu adevărat noi, nu doar de recombinări ale celor vechi. În urmă cu un deceniu, Paulo Freire formulase un argument asemănător din punct de vedere structural în *Pedagogia celor oprimați*, descriind școala convențională drept un „model bancar", în care cunoașterea este depozitată în elevi pasivi, și susținând că educația eliberatoare trebuie să fie, dimpotrivă, centrată pe dialog și problematizare și ancorată în realitatea trăită de cei care învață (Freire, 1970). Teoria ulterioară a învățării transformatoare, elaborată de Jack Mezirow, a conferit acestei critici o arhitectură a dezvoltării, descriind modul în care învățarea autentică necesită adesea o „dilemă perturbatoare", care destabilizează cadrele de referință existente ale celui care învață înainte ca acesta să poată construi altele noi, mai cuprinzătoare și mai nuanțate (Mezirow, 1991, 2000).

Este frapant cât de mult a fost deja asimilat acest diagnostic, cel puțin la nivel retoric, în arhitectura politicilor educaționale internaționale. Raportul UNESCO *Învățarea: Comoara din interior*, a formulat patru piloni ai educației – a învăța să cunoști, a învăța să faci, a învăța să trăiești împreună și a învăța să fii – tocmai pentru a contracara modelele educaționale strict instrumentale, axate pe transmiterea de cunoștințe (Delors, 1996). Proiectul *Busola învățării 2030* al OCDE structurează educația în jurul capacității de acțiune a elevului, al capacității de acțiune împărtășite și al dezvoltării unor competențe transformatoare necesare pentru crearea de valoare, reconcilierea tensiunilor și asumarea responsabilității (OECD, 2019). Cadrul GreenComp al Comisiei Europene consacră sustenabilitatea drept o competență care trebuie dezvoltată la toate nivelurile educației, nu adăugată pur și simplu sub forma unui conținut opțional (Bianchi et al., 2022). Obiectivul de Dezvoltare Durabilă 4, Ținta 4.7, angajează statele semnatare să se asigure că toți cei care învață dobândesc cunoștințele și competențele necesare pentru promovarea dezvoltării durabile și a cetățeniei globale (ONU, 2015). Pe hârtie, argumentele pentru depășirea învățării de întreținere au fost formulate în repetate rânduri, timp de aproape trei decenii, de unele dintre cele mai influente organisme din domeniul politicilor educaționale globale.

Și totuși punerea lor în practică a lăsat mult de dorit. Cercetările lui Michael Fullan privind schimbarea în educație descriu un decalaj persistent între adoptarea politicilor și ceea ce el numește „sensul schimbării" la nivelul practicilor reale din sălile de clasă și din instituții. Distanța dintre intențiile politicilor și realitatea trăită în sala de clasă s-a dovedit greu de redus: reforma este impusă și măsurată fără a fi neapărat pusă în practică într-un mod cu adevărat semnificativ (Fullan, 2007). Gert Biesta susține că acest

decalaj este, în parte, autoindus și îl pune pe seama a ceea ce numește „reducerea educației exclusiv la învățare”: procesul prin care, într-o epocă dominată de măsurare și responsabilizare tot mai intensă, limbajul rezultatelor învățării a ajuns să împingă în plan secund întrebările mai profunde privind scopul educației, printre care calificarea, socializarea și subiectivarea – formarea unei persoane capabile de gândire și acțiune independente (Biesta, 2010). Scriind în mod specific despre sustenabilitate în învățământul superior, Stephen Sterling formulează un argument paralel: majoritatea răspunsurilor instituționale la provocarea sustenabilității rămân simple adaosuri la un curriculum care, în rest, nu se schimbă, în condițiile în care ar fi necesară o reorientare a întregii instituții în ceea ce privește scopul, pedagogia și guvernanța (Sterling, 2001). Rezultatul, după mai multe decenii și numeroase cicluri de reformă, este o prăpastie neobișnuit de mare și bine documentată între ceea ce teoria și politicile educaționale recomandă și ceea ce se întâmplă efectiv în sălile de clasă, facultăți și instituții.

Tocmai această prăpastie – și urgența de a o reduce acum – dă titlul acestui capitol. Recentul program „Al Cincilea Element” al Clubului de la Roma a reformulat conceptul de „decalaj uman” pentru momentul actual, susținând că deficitul nu mai ține în primul rând de lipsa de înțelegere: nenumărate inițiative din întreaga lume întruchipează deja forme de învățare anticipativă, participativă și integrativă, însă ele nu sunt suficient de bine conectate pentru a modifica tiparele dominante ale modului obișnuit de funcționare (Álvarez Pereira et al., 2025). Donella Meadows identificase anterior capacitatea de a pune sub semnul întrebării și de a transcende o paradigmă drept unul dintre cele mai puternice puncte de intervenție disponibile pentru schimbarea oricărui sistem complex – mai important chiar decât modificarea regulilor, a structurilor sau a obiectivelor (Meadows, 1999). A „redesena limitele” înseamnă așadar ceva mai dificil decât ajustarea unei pârghii de politică publică. Înseamnă să redesenezi în mod deliberat limitele care stabilesc ale cui cunoștințe sunt considerate valide, ce limbaje sunt legitime și dacă speranța, emoția și incertitudinea au sau nu un loc legitim în educație.

Fereastra de oportunitate pentru schimbări treptate s-a închis. Copiii care stau astăzi în sălile de clasă vor ajunge la maturitate într-o lume deja modelată de consecințele deciziilor luate acum, iar niciun cadru de politici, oricât de bine conceput, nu poate înlocui calitatea educației primită de ei. Este nevoie de ceva mai mult decât de ajustări treptat. Iar acest lucru se întâmplă deja.

În acest context trebuie citite studiile de caz reunite în capitolul de față: ca dovezi din teren că limitele sau granițele descrise mai sus sunt deja redesenate, în situații concrete

și bine documentate. Valoarea lor constă tocmai în fundamentarea empirică: fiecare studiu de caz documentează ce a făcut o instituție, împreună cu cine și ce s-a schimbat, în contrast cu volumul considerabil de literatură de politici care precizează ce ar trebui să facă instituțiile. Citite împreună, ele oferă și ceva ce literatura de politici publice nu poate oferi de una singură: înțelegerea faptului că transformarea arată diferit în funcție de locul unde se produce, chiar dacă are la bază o logică comună. Aceste studii de caz nu reprezintă ilustrări diverse ale unui singur model universal. Ele provin din contexte distincte, din tradiții diferite ale cunoașterii și din relații diferite cu teritoriul și comunitățile pe care le deservesc, iar această pluralitate face ea însăși parte din argumentația expusă în volumul de față. O lume pluriversală, așa cum a propus Clubul de la Roma, nu este una în care o singură rețetă a schimbării este extinsă și exportată peste tot, ci una în care sunt recunoscute și respectate numeroase căi diferite către bunăstare, care au posibilitatea să se hrănească reciproc. Sunt răspunsuri distincte, ancorate în contexte specifice, la o problemă structurală comună, iar această pluralitate face ea însăși parte din argumentația acestui volum.

Două dintre studiile de caz se concentrează asupra celor mai timpurii etape ale formării, acolo unde decalajul uman se rigidizează cel mai repede dacă nu este abordat ca atare. Cercetarea lui Spiteri realizată cu copii sub opt ani din Malta documentează o creștere a prevalenței anxietății climatice, alimentată de o expunere fragmentată și centrată pe frică la criza de mediu, și pledează pentru integrarea alfabetizării climatice în programele școlare naționale prin povești și metode orientate către soluții și bazate pe contactul cu natura. Prezentarea realizată de Pellizzato și Nicomedi a programului *Cambio io, cambia il mondo* (Mă schimb eu, se schimbă lumea) din școlile publice italiene arată cum funcționează în practică învățarea reciprocă: cercuri de observare, dialog și rezolvare participativă a problemelor legate de sustenabilitatea locală, întemeiate pe filosofia educației pentru crearea de valoare (Soka) a lui Daisaku Ikeda și pe apelul formulat anterior de Aurelio Peccei și Ikeda (1984) la o „revoluție umană" interioară, ca premisă a schimbării exterioare, la nivelul întregii societăți. Ambele capitole insistă asupra ideii că acele capacități pe care Botkin și colegii săi le numeau învățare anticipativă și participativă nu sunt competențe ale adulților adaptate ulterior pentru copii, ci capacități care trebuie cultivate încă din copilăria timpurie pentru a putea fi disponibile mai târziu.

Un al doilea grup de studii de caz ne conduce în învățământul superior, unde inerția instituțională este, de regulă, cea mai puternică, iar redesenarea limitelor descrisă aici este, în consecință, mai structurală. Mhlongo, Sindane, Manono și Nzala

descriu un proiect realizat de studenții Facultății de Ingineria Mediului din cadrul Universității Cape Town, care combină un cadru de evaluare timpurie a riscurilor, mentoratul între colegi și un glosar digital multilingv în limbile isiXhosa, Sesotho, Kiswahili, afrikaans și engleză accesibilă, cu un centru de sprijin bazat pe inteligență artificială. Proiectul confruntă direct excluziunea academică și marginalizarea lingvistică pe care programele convenționale, monolingve, de tip „învățare de întreținere" le reproduc și oferă un model care poate fi replicat la scară largă. Berstrand, Hoskyns, Raonic și Westermann, de la Colectivul de Cercetare Interdisciplinară în Arhitectură, documentează trei intervenții în China și Norvegia care înlocuiesc accentul tradițional pus de arhitectură pe formele statice și soluțiile tehnice cu o practică axată pe procese și relații. Inspirându-se din gândirea relațională orientală și din pedagogiile radicale ale lui Freire și Boal, activitatea lor repoziționează educația arhitecturală ca spațiu al construirii în comun a sensului și al confruntării cu incertitudinea într-o manieră bazată pe speranță. Mykrä, Puurtinen și Lehtonen își îndreaptă atenția spre însăși proiectarea curriculumului, arătând cum colaborarea între facultăți la Universitatea din Jyväskylä nu doar că a dus la construirea unui nou modul privind tranziția către sustenabilitate, ci a devenit, în sine, un act de transformare instituțională. Mejía-Cáceres extinde această abordare într-un teritoriu explicit decolonial, folosind învățarea bazată pe proiecte într-un curs de master multicultural pentru a arăta cum educația pentru sustenabilitate poate trece de la incluziunea simbolică la ceea ce ea numește „centralitate epistemică" – punctul în care formele de cunoaștere marginalizate istoric devin cu adevărat constitutive pentru însuși procesul de învățare.

Un al treilea grup aduce în prim-plan dimensiunea afectivă a decalajului uman, pe care cadrele de politici tind să o subestimeze. Barnes, Williams, Peklanska și Portus analizează programul Hopeful Futures, în cadrul căruia studenții folosesc teoria speranței pentru a aborda teme de mediu alese de ei. Autorii constată că disconfortul inițial pe care mulți studenți îl resimt atunci când li se cere să practice speranța devine, atunci când este susținut printr-o pedagogie reflexivă și relațională, un catalizator al unor schimbări personale și profesionale de durată. Această constatare oferă un sprijin empiric unei idei afirmate foarte des, dar rareori testate: aceea că speranța, cultivată în mod adecvat, devine o competență activă, nu o dispoziție pasivă. Emovwodo și Ayo-Obiremi analizează modul în care Universitatea Bowen din Nigeria utilizează roluri de conducere structurate și asumate de studenți pentru a dezvolta capacitatea de luare a deciziilor etice și gândirea sistemică necesare răspunsurilor bazate pe speranță la provocările globale, transformând universitatea însăși într-un laborator al speranței, în sensul

deplin al termenului. Relatarea lui Bouraoui despre Școala de vară de la Nairobi pentru justiție climatică și despre adaptarea sa deliberată și sensibilă la context în Tunisia, prin intermediul asociației APEDDUB, încheie acest grup de studii prin extinderea cadrului dincolo de educația formală. Ea investighează spațiile informale ale societății civile în care are loc o mare parte din învățarea legată de mediu și în care sprijinul instituțional este cel mai puțin disponibil, iar soluțiile trebuie improvizate cel mai mult.

Ceea ce unește aceste intervenții distincte – de la săli de clasă pentru elevi de vârstă mică la facultăți de inginerie, studiouri de arhitectură, module de sustenabilitate, programe de leadership și școli de vară din peste douăsprezece țări – este o schimbare structurală comună: fiecare dintre ele înlocuiește, în propriul său context instituțional, un element al învățării de întreținere existent anterior cu un element de învățare anticipativă, participativă, integrativă sau inovatoare. În schimb, aceste intervenții oferă ceva poate și mai util în momentul de față: o dovadă concretă, documentată și analizabilă, că schimbările despre care teoreticienii educației și politicile globale vorbesc de aproape 50 de ani pot fi realizate în practică. Ele arată că instituțiile obișnuite pot redesena aceste limite pornind de la propriul context, fără să aștepte apariția unui cadru ideal de politici care să le ușureze activitatea. Dincolo de faptul că sunt povești inspiraționale, aceste studii de caz merită analizate îndeaproape ca o consemnare comparativă și aplicată a felului cum limitele sunt, în mod concret, redesenate, și a costurilor și beneficiilor pe care le implică acest proces. Pentru că, în cele din urmă, ele demonstrează ceva ce educația a promis dintotdeauna, dar a reușit prea rar să ofere: că atunci când este susținută instituțional și practicată pedagogic, speranța nu mai este doar un sentiment, ci o forță.

Referințe bibliografice

Álvarez Pereira, C., Mvunelo, N. T., & Sharar, R. (Septembrie 2025). *Dancing with paradigms: Could systemic wisdom emerge?* (Document de dezbatere No. 01). Al Cincilea Element/Clubul de la Roma. https://www.clubofrome.org/publication/dancing-with-paradigms-could-systemic-wisdom-emerge/

Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp: The European sustainability competence framework*. Biroul pentru Publicații al Uniunii Europene. https://doi.org/10.2760/13286

Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.

Botkin, J. W., Elmandjra, M., & Malitza, M. (1979). *No limits to learning: Bridging the human gap. A report to the Club of Rome*. Pergamon Press.

Delors, J. (1996). Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum International Publishing Group.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.

Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, R. E., Mayall, E. E., Wray, B., Mellor, C., & van Susteren, L. (2021). Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: A global survey. *The Lancet Planetary Health*, *5*(12), e863–e873. https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3

Comisia Internațională pentru Viitorul Educației. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. https://doi.org/10.54675/ASRB4722

Meadows, D. H. (1999). *Leverage points: Places to intervene in a system*. The Sustainability Institute. https://donellameadows.org/archives/leverage-points-places-to-intervene-in-a-system/

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.

OECD. (2019). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learningcompass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf

Peccei, A., & Ikeda, D. (1984). *Before it is too late*. Kodansha International.

Sterling, S. (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Green Books. United Nations. (25 septembrie 2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development (A/RES/70/1). https://docs.un.org/en/A/RES/70/1

Forumul Economic Mondial. (Ianuarie 2025). The Future of Jobs Report 2025. World Economic Forum. https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025/

Gândește global, schimbă-te din interior, acționează local: învățarea mutuală ca motor al educației transformatoare pentru sustenabilitate

Giulia Pellizzato și Iris Nicomedi*

Rezumat

Acest studiu de caz calitativ se bazează pe un program-pilot implementat în școli publice din Italia. El explorează experiențele și perspectivele participanților, acordând o atenție deosebită influenței observației, învățării colaborative și dialogului centrat pe probleme locale care par să influențeze în mod pozitiv relația participanților cu mediul înconjurător.

Inspirat de apelul lui Daisaku Ikeda și Aurelio Peccei (1984) la o revoluție umană și întemeiat pe filosofia educației umane a lui Daisaku Ikeda (2021a), programul-pilot i-a organizat pe participanți în mai multe cercuri de învățare reciprocă, bazate pe rezolvarea participativă a problemelor. Participanții și-au dezvoltat capacitatea de anticipare și participare (Botkin et al., 1979) și au colaborat pentru a elabora soluții la probleme legate de sustenabilitate din școlile și comunitățile lor. Acest studiu de caz instrumental critic analizează concepte-cheie din filosofia educației a lui Ikeda prin prisma experiențelor și opiniilor participanților, confirmând relevanța educației pentru crearea de valoare în practicile și politicile educaționale.

Feedbackul participanților evidențiază potențialul transformator al abordărilor de educație pentru sustenabilitate, centrate pe crearea de valoare, prin mobilizarea capacității participanților în vederea reducerii decalajului existent între oameni și mediul lor prin învățare colaborativă și rezolvarea participativă a problemelor. Programul a fost implementat de proiectul *Cambio io, cambia il mondo* (Mă schimb eu, se schimbă lumea). Întemeiat pe principiul „Gândește global, schimbă-te din interior, acționează local", proiectul este promovat și coordonat de Fundația Be the Hope.

Cuvinte-cheie: învățare reciprocă, educație pentru crearea de valoare, Daisaku Ikeda, Aurelio Peccei, revoluție umană, capacitate de acțiune.

---

* Autor corespondent: Giulia Pellizzato, Fundația Be The Hope, Italia/Colegiul Educației, Universitatea DePaul, SUA, g.pellizzato@bethehope.it, ORCID nr. 0000-0002-0228-1075.

Introducere

Educația pentru dezvoltare durabilă, denumită adesea EDD, reprezintă o prioritate a politicilor europene. Pe lângă o recomandare oficială (Consiliul Uniunii Europene, 2022), Centrul Comun de Cercetare al Uniunii Europene a elaborat un cadru de competențe destinat orientării eforturilor educaționale: GreenComp, Cadrul european de competențe pentru sustenabilitate (Comisia Europeană, 2022). În pofida eforturilor instituțiilor și cetățenilor, cel mai recent raport al Rețelei Eurydice a evidențiat însă persistența unor dificultăți (Comisia Europeană et al., 2024). Potrivit raportului, formarea cadrelor didactice nu include, în majoritatea țărilor europene, și educația pentru dezvoltare durabilă, iar competențele GreenComp nu beneficiază de un spațiu dedicat în programele școlare. În plus, mai puțin de o treime dintre sistemele școlare europene finanțează EDD sau monitorizează modul în care aceasta este integrată în educația formală. În sfârșit, dintre competențele GreenComp, „alfabetizarea pentru viitor" este cea mai slab reprezentată (Comisia Europeană, 2024, pp. 11–12). GreenComp definește alfabetizarea pentru viitor drept capacitatea de „a imagina viitoruri durabile alternative prin conceperea și dezvoltarea unor scenarii alternative și prin identificarea pașilor necesari pentru realizarea unui viitor durabil preferat" (Comisia Europeană, 2022, p. 15). Ca atare, potrivit raportului Rețelei Eurydice din 2024, educația formală din Europa continuă să întâmpine dificultăți în reducerea decalajelor identificate în raportul către Clubul de la Roma din 1979, intitulat *Învățarea nu are limite*. În acel raport, Botkin et al. (1979) susțineau necesitatea unei învățări inovatoare, pe care o caracterizau drept „anticipativă și participativă".

Astăzi, după aproape o jumătate de secol, acea *problématique* alcătuită din chestiuni economice, de mediu, politice și sociale interconectate și descrisă în lucrări asociate Clubului de la Roma (Ikeda & Peccei, 1984; Meadows et al., 1972), este încă prezentă (Albert, 2024; Parnell et al., 2024). În contextul italian, studiile arată că decalajul dintre oameni și mediul lor este profund: în mai multe domenii, tinerii adoptă comportamente sustenabile într-o măsură mai redusă decât media europeană (Palmerio & Greco, 2024; Pettenati, 2024). La nivelul învățământului secundar sunt necesare exemple de proiecte și activități transdisciplinare de educație pentru dezvoltare durabilă, întrucât materialele disponibile vizează în principal discipline specifice, precum biologia și științele (Ilardo & Salinaro, 2023). Pentru a răspunde nevoilor elevilor și profesorilor din școlile secundare italiene, proiectul *Cambio io, cambia il mondo* (Mă schimb eu, se schimbă lumea) a conceput și implementat un program educațional-pilot, a cărui

primă ediție s-a încheiat în mai 2025. Programul se bazează pe învățarea prin cooperare și pe practici de rezolvare participativă a problemelor, inspirate de propunerile și perspectivele lui Daisaku Ikeda asupra educației (Ikeda, 2002, 2012, 2014, 2021a; Goulah, 2020b, 2021a, 2024; Nuñez & Goulah, 2021; Pellizzato, 2024), aflate în concordanță cu principiile de bază ale inițiativei „Speranța nu are limite".

Cambio io, cambia il mondo a fost promovat de Soka Gakkai Italia, o organizație budistă cu bază comunitară care promovează pacea, cultura și educația pornind de la respectul pentru demnitatea vieții. Proiectul constituie una dintre numeroasele inițiative dezvoltate în cadrul mișcării transnaționale Soka Gakkai pentru pace, cultură și educație (vezi Akasu et al., inclus în acest volum; Goulah, 2020a; Ikeda & Goossens-Ishii, 2024). În prezent, proiectul este coordonat de Fundația Be the Hope, cu sediul la Roma.

Întrebările de cercetare

Acest studiu de caz calitativ explorează efectele programului educațional implementat de *Cambio io, cambia il mondo* în școlile secundare publice din Italia, analizând experiențele și perspectivele participanților din perspectiva relației lor cu mediul înconjurător. Deși conștientizarea interdependenței dintre oameni și toate formele de viață reprezintă o componentă esențială a educației pentru dezvoltare durabilă, viziunile Clubului de la Roma și ale lui Ikeda merg mai departe, considerând interdependența nu doar un rezultat al educației, ci unul dintre obiectivele fundamentale ale acesteia. Prin analiza feedbackului venit din partea participanților, studiul de caz urmărește să ofere repere aplicabile pentru practicile educaționale actuale și viitoare. Mai exact, studiul analizează modul în care practicile participative de învățare reciprocă și rezolvare a problemelor, ancorate în contextul local, influențează experiențele și perspectivele participanților în ceea ce privește relația lor cu mediul înconjurător. Întrebările de cercetare sunt, așadar, următoarele:

- O implicare colaborativă transdisciplinară, centrată pe probleme locale concrete, influențează relația participanților cu mediul lor imediat? Începe ea să repare ceea ce este adesea numit „relația deteriorată dintre oameni și natură"?
- Rezolvarea participativă a problemelor consolidează sentimentul participanților că au capacitatea de a acționa, precum și simțul responsabilității și al scopului în ceea ce privește promovarea sustenabilității în contextul lor local, reducând astfel decalajul dintre cunoaștere și acțiune? Dacă da, în ce mod?

– A favorizat acest program-pilot revoluția umană și învățarea reciprocă, dincolo de clivajele existente între participanți, într-un mod care poate fi reprodus și în alte programe educaționale formale, informale și nonformale?

Secțiunea următoare prezintă fundamentele teoretice ale programului și ale studiului de caz, concentrându-se asupra „decalajului uman" (Botkin et al., 1979) și asupra educației ca proces de învățare reciprocă (Ikeda, 2021a). Secțiunea Metodologie descrie cadrul cercetării, programul, colectarea datelor și analiza acestora.

Constatările sunt apoi prezentate în funcție de temele și tiparele emergente și, în mod specific, în ceea ce privește capacitatea programului de a spori interesul elevilor pentru sustenabilitate, relevanța pedagogică a proceselor participative și provocarea de a învăța și de a acționa împreună, experiență pe care participanții au considerat-o cea mai satisfăcătoare. Secțiunea de discuții interpretează constatările în raport cu întrebările de cercetare. În final, Concluziile sintetizează rezultatele și formulează sugestii pentru educația destinată dezvoltării durabile în Europa și dincolo de granițele acestui continent.

Cadrul teoretic

Limitele și dificultățile învățării inovatoare identificate de Botkin et al. (1979) în urmă cu aproape o jumătate de secol rămân și astăzi probleme centrale ale educației. În educația formală occidentală, interdependența dintre oameni și mediul natural este eliminată în mod sistematic din toate componentele curriculumului (He et al., 2015). În acest sens, în pofida interesului tot mai mare și a unei literaturi de specialitate aflate în continuă dezvoltare (Lupinacci & Happel-Parkins, 2016; Gkiolmas & Skordoulis, 2020; Russell, 2021; Sharma, 2020; Snaza, 2019), interdependența dintre oameni și mediul natural continuă să aparțină așa-numitului „curriculum nul": ceva ce nu este predat, dar care constituie, la rândul său, o sursă de învățare pentru elevi (Eisner, 1979).

În acest context, filosofia educațională a lui Daisaku Ikeda (1928–2023) – promotor japonez al păcii, filosof budist, autor, poet și educator – este deosebit de relevantă. În anii 1970 și 1980, Ikeda și Aurelio Peccei, fondatorul Clubului de la Roma, s-au întâlnit în repetate rânduri și și-au împărtășit viziunile asupra relației dintre oameni și mediul lor, asupra interacțiunilor sociale și asupra a ceea ce numeau revoluție umană: o transformare interioară care le permite indivizilor să-și valorifice potențialul latent și care conduce, la rândul ei, la transformarea societății (Ikeda & Peccei, 1984). Ikeda și Peccei au fost pe deplin de acord asupra importanței educației în cultivarea revoluției umane.

Pentru Ikeda, educația pentru sustenabilitate reprezintă una dintre cele patru componente principale ale educației pentru cetățenie globală (2021b; vezi și Lupinacci, 2021; Goulah, 2019). În centrul filosofiei sale privind educația umană (*ningen kyoiku*) se află accentul pus pe învățarea reciprocă (Nuñez & Goulah, 2021). În viziunea sa, educația nu este un proces unidirecțional de transmitere a cunoștințelor, ci unul bazat pe dialog, în care profesorul și elevul se dezvoltă împreună (Goulah, 2020b, 2024). Ikeda exprimă această idee folosind două construcții de caractere omofone, ambele pronunțate *kyoiku*: educație (教育) și dezvoltare reciprocă (共育):

„Dezvoltarea individuală a unei singure persoane va inspira dezvoltarea altora și, mai departe, va încuraja dezvoltarea comunității și a societății din care persoana respectivă face parte – acesta este tocmai principiul unei mari revoluții umane. Prin urmare dacă profesorul se dezvoltă, este firesc ca și copiii să se dezvolte. Mai mult, pentru ca profesorii să se dezvolte, ei trebuie să învețe din dezvoltarea elevilor. Educația [*kyoiku*; 教育] înseamnă dezvoltare reciprocă [*kyoiku*; 共育], născută din faptul că profesorul și elevul se dezvoltă împreună și se sprijină reciproc în cursul acestui proces". (Ikeda, 2021a, p. x)

Această perspectivă asupra educației umane, care răspunde viziunii lui Peccei (1977, 1979, 1981), se află în centrul proiectului *Cambio io, cambia il mondo*. În timpul implementării programului-pilot, personalul proiectului și voluntarii au participat la procese de învățare prin cooperare, aprofundând împreună înțelegerea educației pentru dezvoltare durabilă. După un ciclu de învățare la distanță, desfășurat atât sincron, cât și asincron, voluntarii și membrii echipei se întâlneau înaintea fiecărei sesiuni pentru a pregăti activitățile din clasă și pentru a discuta ce sperau să le transmită profesorilor și elevilor. În clasă, ei coordonau activitățile împreună, depășind rolurile tradiționale care îl separă pe cel care predă de cel care învață, favorizând întâlniri și dialoguri autentice și oferind un model de revoluție umană în sala de clasă. După fiecare sesiune, își rezervau timp pentru a reflecta, prin dialog și în mod critic, asupra felului în care programul putea fi îmbunătățit.

Filosofia lui Ikeda se caracterizează și prin conceptul de coexistență creativă (*kyosei*), o modalitate activă și asumată de a trăi relațiile interumane, bazată pe creativitatea indivizilor și pe capacitatea lor înnăscută de a crea sensuri noi (Goulah, 2021b). Alături de crearea de valoare, cetățenia globală și dialog, coexistența creativă este unul dintre cele patru angajamente și idealuri interdependente identificate de Goulah pentru a caracteriza filosofia lui Ikeda privind educația umană (Goulah, 2021b), formulând argumente paralele cu apelul lui Botkin et al. (1979) la o învățare anticipativă și participativă. Învățarea anticipativă poate fi considerată un precursor al conceptului GreenComp de

„alfabetizare pentru viitor" (Comisia Europeană, 2022): ea dezvoltă capacitatea elevilor de a analiza tendințe, de a se pregăti pentru posibile situații neprevăzute, de a lua în considerare alternative pe termen lung și, mai ales, de „a evalua consecințele viitoare și posibilele efecte secundare dăunătoare ale deciziilor luate în prezent". În același timp, ea recunoaște implicațiile globale ale acțiunilor locale, naționale și regionale (Botkin et al., 1979, p. 13). Pe de altă parte, învățarea participativă pune accentul pe rezolvarea colectivă a problemelor, iar această analiză comună conduce la rezultate mai eficiente. Abordarea lui Ikeda oferă astfel un model de care are urgentă nevoie educația din Antropocen – o eră care le cere oamenilor să-și regândească locul în rețeaua interconectată a vieții și să acționeze în consecință (Chakrabarty, 2009).

Metodologie

Acest studiu de caz instrumental critic (Creswell, 1997; Creswell & Poth, 2016) analizează un program-pilot implementat în școli secundare publice din mai multe orașe italiene – Roma, Livorno, Cesena, Cervia și Pontassieve. Participanții au inclus 30 de educatori voluntari, 680 de elevi și 25 de profesori din opt școli gimnaziale și licee, reprezentând contexte urbane diverse – orașe mari, mijlocii și mici. Elevii proveneau din medii sociale variate, de la familii din clasa muncitoare până la clasa de mijloc, iar în unele cazuri până la 20% dintre ei erau de origine străină (migranți). Clasele aveau între 16 și 32 de elevi, iar școlile participante se aflau într-o stare relativ bună. Fiecare școală a înscris în program până la patru clase, fie pentru o singură sesiune de două ore, fie pentru trei sesiuni de câte două ore. Toate clasele au explorat, într-o manieră interactivă, expoziția *L'eredità della vita* (Moștenirea vieții), creată în cadrul proiectului*. În școlile care au participat la formatul extins, elevii au continuat proiectul prin activități pregătitoare axate pe probleme locale de sustenabilitate legate de temele abordate în expoziție, precum energia, orașele, producția și consumul, spațiile verzi, deșeurile, alimentația și altele. În timpul celei de-a doua sesiuni, elevii au analizat în colaborare o problemă aleasă, cartografiind interdependențele și părțile interesate implicate. Folosind un instrument de „gândire prin design", au elaborat apoi propuneri concrete de intervenție. Cea de-a treia sesiune a inclus prezentări de grup și feedback structurat din partea clasei, precum și a personalului proiectului și a educatorilor voluntari. A urmat

* Informații suplimentare și expoziția ca atare sunt disponibile pe site-ul proiectului: https://cambioiocambiailmondo.it/eredita-vita/.

redactarea unor reflecții critice individuale, formulate ca răspuns la trei întrebări orientative, care au stat și la baza unei discuții finale.

Materialele realizate de participanți au fost analizate pentru a explora experiențele și perspectivele acestora după participarea la program. Cercetătoarele implicate au fost Giulia Pellizzato, care a conceput și coordonat programul educațional, și Iris Nicomedi, directoarea executivă a proiectului.

Datele au fost colectate anonim, apoi examinate și codificate independent de ambele cercetătoare, printr-un proces în două etape. Mai întâi, reflecțiile critice au fost analizate din perspectiva conținutului, pe baza cadrului conceptual și teoretic al studiului (Boyatzis, 1998). În a doua etapă, aceleași texte au fost analizate inductiv, urmărindu-se tiparele și temele emergente (Billups, 2021; Hesse-Biber & Leavy, 2011; Leavy, 2014; Saldaña & Omasta, 2018). Rezultatele au fost apoi organizate într-o prezentare narativă a constatărilor, însoțită de comentarii interpretative și structurată în funcție de temele emergente și de întrebările de cercetare.

În scopul articolului de față, analiza se concentrează asupra reflecțiilor critice ale elevilor și asupra chestionarelor online completate de profesori, pentru a asigura triangularea prin luarea în considerare a feedbackului provenit din surse diferite (Lincoln & Guba, 1985). Ambele grupuri au fost întrebate: 1) care au fost cele trei idei principale cu care au rămas în urma sesiunii sau programului; 2) ce li s-a părut elevilor cel mai dificil de înțeles sau de făcut; 3) ce i-a interesat cel mai mult.

În cazul profesorilor, formularele s-au referit la fiecare sesiune în parte și au fost completate pe măsură ce activitățile se desfășurau, în timp ce reflecțiile elevilor au fost redactate în timpul celei de-a treia sesiuni și s-au referit la toate cele trei sesiuni. Elevii au avut la dispoziție aproximativ șapte minute pentru a răspunde în scris, pe hârtie, iar răspunsurile au fost apoi fotografiate de membrii echipei pentru a fi analizate. Prin urmare, cea mai mare parte a datelor analizate pentru acest articol se referă la subgrupul de persoane care au participat la programul alcătuit din trei sesiuni, reprezentând puțin peste două treimi din totalul participanților implicați.

Constatări

Această secțiune prezintă constatările rezultate din temele și tiparele care s-au conturat pe parcursul cercetării. Răspunsurile au fost convergente în privința mai multor aspecte, dintre care trei s-au evidențiat în mod deosebit. În primul rând, elevii

au dobândit cunoștințe noi și au manifestat un interes mai puternic față de sustenabilitate: „Am apreciat felul cum au fost prezentate teme importante, dar cărora nu li se acordă prea multă atenție... și care mi-au stârnit interesul"; „Am înțeles că unele acțiuni despre care credeam că sunt inofensive, de fapt nu sunt." Deși răspunsurile relevă că, în multe cazuri, elevii nu aveau inițial o puternică legătură personală cu problemele de mediu, implicarea prin observație, reflecție și rezolvarea de probleme la nivel local i-a ajutat să își conștientizeze propriul rol: „M-au interesat în mod deosebit lucrurile care privesc regiunea noastră. Am aflat multe lucruri pe care nu le știam. Dacă fiecare dintre noi ar face măcar minimum necesar pentru a proteja planeta, totul ar fi mai bine"; „Cel mai mult m-a interesat lucrul în grup privind școala noastră, pentru că este locul pe care îl împărțim cu toții"; „Căutarea unor soluții fezabile m-a făcut să simt că fac parte cu adevărat atât din problemă, cât și dintre oamenii care îi resimt efectele." Într-adevăr, fiind „locul unde istoria, natura și societatea se intersectează" (Ikeda, 2021a, p. 22; vezi și Gebert, 2009), comunitatea locală reprezintă o platformă ideală pentru învățarea transdisciplinară.

În al doilea rând, multe dintre răspunsurile elevilor asociază învățarea cu implicarea colaborativă încurajată de metodologia programului. Valoarea dialogului, cooperării, ascultării și învățării de la colegi s-a numărat constant printre principalele concluzii desprinse de participanți. Elevii au afirmat în mod deschis că posibilitatea de a-și exprima opiniile, de a-i asculta pe ceilalți și de a participa la procese participative le-a îmbogățit experiența de învățare: „Informațiile din prezentări au fost foarte interesante... am înțeles lucruri pe care nu aș fi putut să le înțeleg singur"; „Am învățat să gândim împreună lucrând în grup"; „Astăzi am înțeles cât de util este să fim împreună atunci când învățăm." Aceste observații subliniază importanța învățării împărtășite și reciproce pentru o educație pentru dezvoltare durabilă (EDD) cu impact, convergând cu perspectiva lui Ikeda (2021a) asupra educației umaniste ca proces de dezvoltare reciprocă.

În al treilea rând, aspectele pe care elevii le-au perceput ca fiind cele mai dificile au fost, în același timp, și cele care le-au oferit cel mai puternic sentiment de autonomie și capacitate de acțiune. Cerințele analitice și colaborative ale programului – precum identificarea problemelor locale, luarea în considerare a nevoilor diferiților actori implicați, conceperea unor soluții fezabile și gestionarea unor puncte de vedere diferite – i-au stimulat pe elevi să aprofundeze subiectele și să se confrunte cu complexitatea lor. Dificultățile i-au determinat pe tinerii participanți să își recunoască propria capacitate de a contribui în mod semnificativ la rezolvarea unor probleme reale,

dobândind astfel un sentiment mai puternic de autonomie și încredere în propria putere de acțiune: „Pentru mine, cea mai dificilă parte a proiectului nostru a fost lucrul în grup și confruntarea cu opinii diferite. [Ceea ce m-a interesat cel mai mult] a fost colaborarea în grup, pentru că eu cred că aceasta este cea mai mare forță."

Per ansamblu, constatările arată că EDD participativă, ancorată în contexte locale, îi implică pe elevi la nivel intelectual, emoțional și social. Răspunsurile indică faptul că participanții și-au extins cunoștințele și interesul față de problemele de sustenabilitate, și-au perfecționat competențele anticipative și capacitatea de a gândi diferite scenarii de viitor și au dobândit un sentiment mai puternic de responsabilitate.

Dificultățile cu care s-au confruntat elevii au devenit catalizatori ai revoluției umane, iar procesele de învățare bazate pe dialog le-au stimulat capacitatea de negociere și le-au amplificat sentimentul de autonomie și capacitatea de a acționa. Experiențele și opiniile exprimate în școlile secundare sunt prin urmare în concordanță cu literatura recentă, care pledează pentru practici participative în educație și pentru inovare în domeniul sustenabilității, la mai multe niveluri (Acosta Moré et al., 2026; Hassenforder & Ferrand, 2024; Leal Filho et al., 2025).

Discuție

Această secțiune interpretează constatările prin prisma întrebărilor de cercetare, analizând modul în care programul a influențat conștientizarea de către participanți a interconectării lor cu mediul înconjurător, a cultivat un sentiment al scopului și al capacității de acțiune prin rezolvarea participativă a problemelor și a susținut învățarea reciprocă drept motor al unei EDD transformatoare.

1. Implicarea participativă la nivel local contribuie la reducerea decalajului uman

Răspunsurile elevilor au oferit numeroase indicii cu privire la modul în care implicarea colaborativă transdisciplinară, centrată pe probleme locale concrete, a influențat relația participanților cu mediul lor imediat. Răspunsurile elevilor de vârste mai mici sau mai mari sugerează că programul a reprezentat, într-un anumit sens, prima ocazie în care aceștia s-au gândit la schimbările climatice și la posibile soluții pentru combaterea lor: „A fost greu să găsim idei legate de problema pe care am ales-o, dar a fost și interesant, pentru că era prima dată când îmi puneam întrebări despre ea." Alți elevi,

care erau deja conștienți de schimbările climatice, au declarat că au ajuns să înțeleagă mai profund atât caracterul urgent al problemei, cât și apropierea ei de propria lor realitate: „Mă simt diferit după ce am participat la acest program. Mi-a deschis și mai mult ochii asupra gravității situației și asupra faptului că problemele de mediu nu privesc doar Africa sau Asia, ci ne privesc și pe noi. Vreau să îmbunătățesc ceea ce fac acum și ceea ce vreau să fac în viitor."

Lucrul la propuneri de intervenție pentru propriile școli, comunități și orașe i-a ajutat pe elevi să înțeleagă că schimbările climatice nu constituie o problemă abstractă, ci o realitate care le afectează deja viața cotidiană. Conștientizarea stimulat capacitatea participanților de a se gândi la viitor și disponibilitatea lor de a contribui la acesta. Un elev a scris: „Cel mai mult m-a interesat să mă gândesc la probleme reale pe care adesea nu le observăm, dar care ne afectează de fapt viața de zi cu zi." Un altul a afirmat: „A fost greu să înțeleg că aceste probleme sunt atât de aproape de noi." Pe măsură ce au conștientizat caracterul urgent al schimbărilor climatice, mai mulți participanți și-au exprimat dorința de a se implica în activități bazate pe experiență, care să producă rezultate concrete în folosul celorlalți. Ikeda susține că astfel de experiențe ar trebui să constituie o componentă permanentă a educației, nu o excepție, așa cum se întâmplă în cazul excursiilor școlare. În opinia sa, experiențele timpurii ale unei vieți trăite în spiritul contribuției la binele celorlalți devin fundamentul dezvoltării ulterioare: „A trăi sentimentul că propriile acțiuni sunt de folos altora le oferă tinerilor încredere și devine o bază solidă pentru dezvoltarea spirituală" (Ikeda, 2021a, pp. 75–76). În acest sens, un profesor și-a exprimat aprecierea deosebită față de acest program, care i-a implicat personal pe elevi și i-a plasat în centrul atenției, „ca protagoniști ai învățării".

Răspunsurile indică, de asemenea, că orele obișnuite din școlile publice nu le oferă elevilor prea multe ocazii de a crea legături unii cu alții la nivel uman: „[Am apreciat] lucrul în grup, pentru a ne cunoaște mai bine – mai ales faptul că am vorbit unii cu alții, ca să găsim mai multe idei – și poate data viitoare, dacă prietenii mei nu sunt acolo, voi lucra cu colegii mei"; „[Principalele lucruri cu care am rămas sunt] crearea unor legături mai puternice cu colegii mei în timp ce lucram în grup"; „Am învățat cât de important este să îi ascultăm pe ceilalți. Am înțeles că, dacă ne unim cu toții ca o echipă, în timp putem îmbunătăți lumea." Unii profesori au observat că elevii au într-adevăr nevoie să exploreze dimensiunea relațională și au confirmat relevanța programului pentru dezvoltarea acestora.

Ca reacție la prima întrebare de cercetare, răspunsurile arată că implicarea colaborativă transdisciplinară, centrată pe probleme locale concrete, le-a permis participanților să

inițieze, să refacă și să consolideze relația cu mediul lor imediat. În același timp, ele sugerează că refacerea conștiinței ecologice presupune și reconstruirea legăturilor dintre oameni.

2. Rezolvarea participativă a problemelor cultivă încrederea în propria capacitate de a acționa și sentimentul de scop

Răspunsurile indică faptul că abordarea problemelor de sustenabilitate prin rezolvarea participativă a problemelor – învățare, analiză și formulare de soluții – le-a oferit participanților un sentiment de autonomie, capacitate de acțiune și împlinire. Programul le-a transformat reacția emoțională, făcând trecerea de la teamă sau pasivitate la responsabilitate și implicare proactivă. Un elev a scris că a apreciat faptul că a putut „rezolva o mare temere", iar altul a comentat: „De multe ori, atunci când ne confruntăm cu probleme mari care afectează întreaga comunitate, ne simțim neputincioși, când de fapt nu suntem, pentru că fiecare mică schimbare depinde de noi." Mai mulți elevi și-au exprimat mândria, entuziasmul și recunoștința pentru faptul că au avut un spațiu în care să își exprime ideile și să abordeze problema schimbărilor climatice încă din adolescență: „Am apreciat faptul că am putut dezvolta, împreună cu colegii mei, o idee pentru rezolvarea unei probleme importante"; „A fost minunat să fim în centrul unui proiect și să găsim soluții practice"; „Am învățat că putem schimba lumea începând cu noi înșine"; „Chiar și adolescenții de 15 ani pot contribui." Aceste răspunsuri indică eficiența programului în stimularea elevilor să își imagineze viitoruri diferite. Elevii au apreciat, de asemenea, posibilitatea de a-și exprima ideile în public și de a fi luați în serios. Sesiunile de brainstorming și prezentările au cultivat sentimentul de asumare, încrederea în sine și satisfacția unei reușite comune. Acest lucru pare să îi fi făcut pe elevi să privească într-un mod nou valoarea colaborării:

„Cel mai greu a fost să găsim soluții inteligente și realiste pentru o problemă relativ amplă. Activitatea în cadrul grupului a făcut acest lucru mai ușor. Cel mai mult m-a interesat brainstormingul... pentru că m-a ajutat să înțeleg că punerea în comun a ideilor duce la rezultate foarte bune cu mai puțin efort."

Actul de a-i asculta pe ceilalți, ca element indispensabil atât al învățării, cât și al participării, a fost foarte frecvent menționat în răspunsurile elevilor. Mulți dintre ei și-au exprimat interesul față de posibilitatea de a asculta prezentările celorlalți, de a învăța lucruri noi și de a comenta și oferi feedback: „Cel mai mult m-a interesat să aud ce gândesc ceilalți"; „Principalele lucruri cu care am rămas sunt oferirea de feedback, exprimarea propriei opinii și învățarea unor lucruri noi." Prezentările și moderarea

sesiunilor le-au oferit elevilor ocazia de a experimenta clasa ca pe un spațiu în care și ei puteau demonstra competență și puteau împărtăși cu ceilalți cunoștințe valoroase.

În ceea ce privește a doua întrebare de cercetare, răspunsurile participanților sugerează că lucrul în grup, bine structurat și sprijinit de profesor, centrat în clasă pe probleme reale, contribuie la reducerea decalajului dintre cunoaștere și acțiune și îi ajută pe elevi să înțeleagă mai bine amploarea sferei în care pot exercita o influență.

3. Învățarea reciprocă drept motor al revoluției umane și al unei EDD transformatoare

În ceea ce privește învățarea reciprocă și revoluția umană, feedbackul participanților denotă că interacțiunile bazate pe dialog sunt esențiale pentru activarea capacității indivizilor de a învăța dincolo de clivaje și de a reduce distanțe, mobilizând un potențial rămas până atunci nevalorificat. Activitatea în grup și mai ales prezentările de grup au fost descrise în unanimitate drept cea mai dificilă componentă a programului. În același timp, depășirea unor dificultăți precum problemele de comunicare, lipsa timpului, problemele tehnice și opiniile divergente a fost descrisă, în marea majoritate a cazurilor, ca o sursă de satisfacție și mândrie. Răspunsurile care includ observații despre dificultatea colaborării în vederea atingerii unui obiectiv comun pot fi interpretate drept dovezi ale disponibilității elevilor de a se implica în dialog dincolo de diferențe: „Am fost surprins de voința și unitatea clasei în raport cu noile proiecte"; „Cel mai mult m-au interesat prezentările, pentru că au fost expuse mai multe metode de a îmbunătăți lumea și mă simt mândru de asta."

Dincolo de faptul că i-a ajutat pe elevi să își perfecționeze competențele transdisciplinare, învățarea prin cooperare a avut un rol esențial în familiarizarea lor cu complexitatea problemelor de sustenabilitate și a proceselor participative și în dezvoltarea capacității lor de a se orienta în interiorul acestei complexități. Profesorii și elevii au fost de acord în această privință: „[Un profesor:] Am fost surprins de interesul manifestat de elevi pentru teme complexe, de participarea lor la formularea unor soluții alternative și de prezentările lor orale"; „[Un elev:] Principalele lucruri cu care am rămas sunt importanța grijii față de mediu, importanța de a asculta și a înțelege ideile celorlalți, care te fac să gândești, precum și existența unor puncte de vedere diferite asupra aceleiași teme."

Diversitatea perspectivelor posibile și legitime asupra fiecărei probleme a fost o sursă de uimire pentru mulți dintre participanți. Aceștia și-au exprimat interesul față de experiențele care i-au determinat să privească lucrurile din alte perspective: „A fost

interesant să înțeleg puncte de vedere diferite asupra mai multor probleme, iar aceasta m-a ajutat să gândesc mai bine"; „Lucrul în grup îi ajută pe toți să devină mai buni." Este semnificativ faptul că mai mulți participanți au subliniat importanța creativității și a unei dimensiuni ludice pentru înțelegerea în profunzime a așa-numitelor „probleme dificile". După cum s-au exprimat elevii, faptul că se puteau distra în timp ce lucrau la probleme serioase i-a ajutat să găsească soluții mai bune și să învețe mai repede: „Cel mai mult m-a interesat cea de-a treia sesiune, când fiecare a putut să își folosească creativitatea pentru a transmite mesaje importante"; „Mi-a plăcut că găsirea unor soluții presupunea raționament, dar și plăcere"; „M-a surprins atât faptul că ne-am putut distra lucrând la probleme serioase, cât și creativitatea pe care credeam că nu o am." Pe scurt, feedbackul participanților sugerează că spiritul ludic, curiozitatea și creativitatea îi ajută pe oameni să depășească dificultățile.

În ceea ce privește a treia întrebare de cercetare, răspunsurile arată că rezolvarea participativă a problemelor, atent structurată și susținută, i-a ajutat pe elevi să își depășească propriile limite, mobilizându-și „resursele nevalorificate de viziune și creativitate" (Peccei, 1979, p. xiii). Plasarea elevilor în centrul experienței de învățare a fost esențială pentru stimularea curiozității și creativității lor și pentru dezvoltarea capacității de a depăși obstacolele apărute pe parcurs. Toate acestea s-au petrecut într-un mediu în care rolul lor este adesea limitat la reproducerea cunoștințelor pe care se presupune că elevii trebuie să și le însușească. Participând la program, ei au simțit că pot avea o contribuție semnificativă – atât în clasă, cât și dincolo de aceasta – și că îi pot învăța ceva pe toți participanții, inclusiv pe profesori, educatorii voluntari și membrii echipei de proiect.

În concluzie, practicile educaționale participative ale programului, bazate pe rezolvarea problemelor la nivel local, au generat experiențe de învățare transformatoare, dezvoltând înțelegerea interconexiunilor, sentimentul capacității de acțiune și al unui scop, precum și competențele participative. Feedbackul elevilor evidențiază faptul că elementele pedagogice esențiale ale EDD nu necesită tehnologii sau infrastructuri specifice: învățarea ancorată în contextul local, învățarea reciprocă și rezolvarea participativă a problemelor pot avea loc prin dialog, explorare comună și activități structurate și sprijinite, folosind doar hârtie, pixuri, markere sau orice alte mijloace pentru scriere și desen. În sfârșit, constatările sugerează că, pentru a consolida EDD în alte contexte – formale, informale sau nonformale – cei care oferă experiențe de învățare ar trebui să acorde prioritate învățării relaționale, ancorate în contextul local, să creeze spațiu pentru explorarea condusă de elevi și să valorifice tensiunea productivă inerentă

participării. Dar mai ales trebuie să aibă încredere în potențialul celor care învață de a fi nu agenți ai schimbării din *viitor*, ci deschizători de drumuri capabili să producă schimbarea *astăzi*.

Concluzie

Acest studiu de caz calitativ analizează un program-pilot de EDD și oferă repere pentru reducerea decalajelor dintre cunoaștere și acțiune, dintre oameni și mediul lor și dintre oameni înșiși. Deși condițiile din școlile publice din Italia pot fi foarte diferite de cele existente în alte contexte educaționale, activitățile programului pot fi reproduse cu ușurință, chiar și în condițiile unei infrastructuri și ale unor resurse limitate. Speranța, entuziasmul și bucuria de a învăța exprimate de participanți stau mărturie pentru puterea transformatoare a cultivării competențelor anticipative și participative în vederea realizării integrării și inovării, așa cum susține inițiativa „Speranța nu are limite".

Constatările arată că experiențele de învățare transdisciplinare și participative, centrate pe probleme locale și concrete, au într-adevăr un puternic impact transformator asupra participanților. Așa cum afirma Peccei în *Învățarea nu are limite*: „în realitate, nu există altă cale de a schimba cursul situației globale decât prin îmbunătățirea calității și pregătirii umane – și prin urmare aceasta este ceea ce trebuie să facem" (Peccei, 1979, p. xv).

Feedbackul oferit de elevi indică faptul că programul a răspuns unei lacune esențiale a curriculumului: capacitatea indivizilor de a-și recunoaște interconexiunile cu mediul, atât la nivel local, cât și global. Mulți elevi au declarat că au aflat despre noi comportamente individuale prin care pot reduce emisiile de gaze cu efect de seră și poluarea, iar o majoritate covârșitoare a raportat o nouă conștientizare a legăturii esențiale dintre gândire și acțiune, exprimată prin formulări precum: „Principalul lucru pe care l-am învățat este că, prin acțiuni mici, poți realiza lucruri mari." Acest lucru indică atingerea obiectivelor de învățare ale programului și demonstrează totodată că potențialul interior al participanților a fost activat prin curiozitate, responsabilitate și creativitate. Răspunsurile participanților – de la trezirea unei conștiințe personale până la conștientizarea caracterului urgent al acțiunii climatice – oferă exemple trăite ale revoluției umane (Ikeda & Peccei, 1984). Relațiile bazate pe dialog și învățarea reciprocă au fost esențiale pentru acest proces, care poate – și ar trebui – să aibă loc atât în clasă, cât și dincolo de aceasta.

În esență, acest studiu contribuie la corpul tot mai amplu de cercetări care urmăresc să regândească EDD și educația în sine ca pe un proces transformator, structurat pe cercuri dinamice, bazate pe dialog, de dezvoltare reciprocă, în consonanță cu filosofia educației umaniste a lui Ikeda (2021; vezi și Goulah, 2012, 2017, 2018). Sunt necesare însă cercetări teoretice și empirice suplimentare pentru a ne aprofunda înțelegerea asupra modului în care EDD participativă poate fi perfecționată, extinsă la scară mai mare și implementată într-o lume care are nevoie urgentă de ea.

Referințe bibliografice

Acosta Moré, I., Larrondo Somonte, A. I., Rodríguez Montes, A., Verdecia Rivero, Y., & Román-Acosta, D. (2026). Territory and learning: A review of educational design and spatial justice. *SAP Land and Architecture*, 5, Articolul 287. https://la.southam.pub/index.php/la/article/view/287

Albert, M. J. (2024). *Navigating the polycrisis: Mapping the futures of capitalism and the Earth.* The MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/15041.001.0001

Billups, F. D. (2021). *Qualitative data collection tools: Design, development, and applications.* Sage. https://doi.org/10.4135/9781071878699

Botkin, J. W., Elmandjra, M., & Malitza, M. (1979). No limits to learning: Bridging the human gap. A report to the Club of Rome. Pergamon Press.

Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development.* Sage.

Chakrabarty, D. (2009). The climate of history: Four theses. Critical Inquiry, 35(2), 197-222. https://doi.org/10.1086/596640

Consiliul Uniunii Europene. (2022) *On learning for the green transition and sustainable development* (2022/C 243/01). Revista oficială a Uniunii Europene. https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/ALL/?uri=uriserv:OJ.C_.2022.243.01.0001.01.ENG

Creswell, J. W. (1997). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditios.* Sage.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches.* Sage.

Eisner, E. W. (1979). The educational imagination: On the design and evaluation of school programs. Macmillan.

Comisia Europeană, EACEA, & Eurydice. (2024). *Learning for sustainability in Europe: Building competences and supporting teachers and schools – Eurydice report.* Biroul pentru Publicații al Uniunii Europene. https://doi.org/10.2797/81397

Comisia Europeană: Centrul Comun de Cercetare. (2022). *GreenComp: The European sustainability competence framework.* Biroul pentru Publicații al Uniunii Europene. https://doi.org/10.2760/13286

Gebert, A. (2009). The role of community studies in the Makiguchian pedagogy. *Education Studies*, 45(2), 146-164. https://doi.org/10.1080/00131940902762193

Gkiolmas, A. S., & Skordoulis, C. D. (editori) (2020). *Towards critical environmental education: Current and future perspectives.* Springer.

Goulah, J. (2012). Environmental displacement, English learners, identity and value creation: Considering Daisaku Ikeda in the east-west ecology of education. In J. Lin & R. Oxford (editori), *Transformative eco-education for human and planetary survival* (pp. 41-58). Information Age Publishing

Goulah, J. (2017). Climate change and TESOL: Language, literacies, and the creation of eco-ethical consciousness. *TESOL Quarterly*, 51(1), 90-114. https://doi.org/10.1002/tesq.277

Goulah, J. (2018). The presence and role of dialogue in Soka education. In P. N. Stearns (editor), *Peacebuilding through dialogue: Education, human transformation, and conflict resolution* (pp. 55-70). George Mason University Press.

Goulah, J. (2019). Language education into the anthropocene: Possibilities and perspectives from Soka humanism at the posthumanist turn. *Professing Education*, 17(1-2), 6-16. https://societyofprofessorsofeducation.com/wp-content/uploads/2018/04/professing-education-vol-17-numbers-1-and-2-summer-2019-r2.pdf

Goulah, J. (2020a). Daisaku Ikeda and the Soka movement for global citizenship. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(1), 35-48. https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1725432

Goulah, J. (2020b). Human education. Daisaku Ikeda's philosophy and practice of *Ningen Kyôiku*. *Schools*, 17(1), 153-170. https://doi.org/10.1086/708362

Goulah, J. (2021a). Value creation and value-creating education in the work of Daisaku Ikeda, Josei Toda, and Tsunesaburo Makiguchi. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. https://doi.org/-10.1093/acrefore/9780190264093.013.1137

Goulah, J. (2021b). Prefață. În D. Ikeda, *The light of learning: Selected writings on education* (pp. vii-xix). Middleway Press.

Goulah, J. (2024). Daisaku Ikeda: Introduction to the man, his influences, and educational thought. În B. A. Geier (editor), *The Palgrave Handbook of Educational Thinkers* (pp. 1511-1528). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25134-4_210

Hassenforder, E., & Ferrand, N. (editori). (2024). *Transformative participation for socio-ecological sustainability: Around the CoOPLAGE pathways*. Éditions Quae.

He, M. F., Schultz, B. D., & Schubert, W. H. (2015). Preludiu. În M. F. He, B. D. Schultz, & W. H. Schubert (editori). *The Sage guide to curriculum in education* (pp. xxiii-xxix). Sage. https://doi.org/-10.4135/9781483346687

Hesse-Biber, S. N., & Leavy, P. (2011). *The practice of qualitative research*. Sage.

Ikeda, A., & Goossens-Ishii, A. (2024). A value-creating approach to education for sustainable development: Inner transformation. În E. Bosio & M. Guajardo (Eds.), *Value-creating education: Teachers' perceptions and practice* (pp. 31-48). Routledge.

Ikeda, D. (2002). *The challenge of global empowerment: Education for a sustainable future*. Daisaku Ikeda Official Website. https://www.daisakuikeda.org/sub/resources/works/props/ed-sustain2002.html

Ikeda, D. (2012). *For a sustainable global society: Learning for empowerment and leadership*. Daisaku Ikeda Official Website. https://www.daisakuikeda.org/sub/resources/works/props/environ-proposal-2012.html

Ikeda, D. (2014). *Value creation for global change: Building resilient and sustainable societies*. Daisaku Ikeda Official Website. https://www.daisakuikeda.org/sub/resources/works/props/2014-peace-proposal.html

Ikeda, D. (2021a). *The light of learning: Selected writings on education*. Middleway Press.

Ikeda, D. (2021b). Thoughts on education for global citizenship. În *The light of learning: Selected writings on education* (pp. 3-14). Middleway Press.

Ikeda, D. (2022). *Transforming human history: The light of peace and dignity*. Daisaku Ikeda Official Website. https://www.daisakuikeda.org/sub/resources/works/props/2022-peace-proposal.html

Ikeda, D., & Peccei, A. (1984). *Before it is too late*. Kodansha International.

Ilardo, M., & Salinaro, M. (2023). The green skills of secondary school teachers: Overview of issues and pedagogical approaches in sustainability education. *Formazione & Insegnamento*, 21(3), 65-73. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-03-23_08

Leal Filho, W., Newman, J., Lange Salvia, A., Viera Trevisan, L., & Corazza, L. (2025), *North American and European perspectives on sustainability in higher education*. Springer.

Leavy, P. (editor). (2014). *The Oxford handbook of qualitative research*. Oxford University Press.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Lupinacci, J. (2021). Value creation and the revitalization of dependency as a core goal of ecocritical education. In I. Nuñez & J. Goulah (editori), *Hope and joy in education: Engaging Daisaku Ikeda across curriculum and context* (pp. 157-167). Teachers College Press.

Lupinacci, J., & Happel-Parkins, A. (2016). (Un)learning anthropocentrism: An ecojustice framework for teaching to resist human-supremacy in schools. În S. Rice & A. G. Rud (editori), *The educational significance of human and non human animal interactions* (pp. 13-30). Palgrave Macmillan.

Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., & Behrens III, W. W. (1972). *The limits to growth: A report for the Club of Rome project on the predicament of mankind*. Potomac Associates.

Nuñez, I., & Goulah, J. (Eds.). (2021). *Hope and joy in education: Engaging Daisaku Ikeda across curriculum and context*. Teachers College Press.

Palmerio, L., & Greco, S. (2024). Indagine internazionale IEA ICCS 2022. *I risultati degli studenti italiani all'Indagine internazionale e al Questionario europeo*. Franco Angeli.

Parnell, T., Van Hout, T., & Del Fante, D. (Eds.). (2024). *Critical approaches to polycrisis: Discourses of conflict, migration, risk, and climate*. Palgrave Macmillan.

Peccei, A. (1977). *The human quality*. Pergamon Press.

Peccei, A. (1979). Prefață. În J. W. Botkin, M. Elmandjra, & M. Malitza, *Învățarea nu are limite* (pp. xiii-xvi). Pergamon Press.

Peccei, A. (1981). *One hundred pages for the future: Reflections of the president of the Club of Rome*. Pergamon Press.

Pellizzato, G. (2024). Education for a new global civilization: Insights from Daisaku Ikeda's commemorative annual proposals. *Critical Hermeneutics*, 8(1), 333-367. https://doi.org/10.13125/CH/6314

Pettenati, M. C. (16 aprilie 2024). *La sostenibilità a scuola in Europa: Sviluppare competenze e sostenere insegnanti e scuole. E in Italia a che punto siamo?* Eurydice Italia. https://eurydice.indire.it/la-sostenibilitaa- scuola-in-europa-sviluppare-competenze-e-sostenere-insegnanti-e-scuole-e-in-italia-a-che-puntosiamo/

Russell, J. (2021). *Queer ecopedagogies: Explorations in nature, sexuality, and education*. Springer.

Saldaña, J., & Omasta, M. (2018). *Qualitative research: Analyzing life*. Sage.

Sharma, N. (2020). *Value-creating global citizenship education for sustainable development: Strategies and approaches*. Palgrave Macmillan.

Snaza, N. (2019). Curriculum against the state: Sylvia Wynter, the human, and futures of curriculum studies. *Curriculum Inquiry*, 49(1), 129-148. https://doi.org/10.1080/03626784.2018.1546540

Biografii

Giulia Pellizzato coordonează activitățile educaționale ale proiectului *Cambio io, cambia il mondo* (Mă schimb eu, se schimbă lumea), promovat de Fundația Be The Hope (Italia). În prezent, ea își finalizează cel de-al doilea doctorat, în domeniul educației creatoare de valoare pentru cetățenie globală, la Universitatea DePaul din Statele Unite. Anterior, Giulia a lucrat la Universitatea Brown și la Universitatea Harvard, unde a fost apreciată pentru contribuția adusă la integrarea educației pentru sustenabilitate și a pedagogiilor inovatoare în cadrul Departamentului de Limbi și Literaturi Romanice. Este o cercetătoare consacrată în domeniile educației și studiilor literare.

g.pellizzato@bethehope.it | gpellizz@depaul.edu

Iris Nicomedi este directoarea executivă a proiectului *Cambio io, cambia il mondo* (Mă schimb eu, se schimbă lumea), promovat de Fundația Be The Hope (Italia). Anterior, a lucrat în cadrul Agenției Franceze pentru Tranziție Ecologică (ADEME), al Ministerului francez pentru Tranziție Ecologică și al UNESCO, în calitate de expert internațional în schimbări climatice și energie durabilă. Are o vastă experiență în conceperea și desfășurarea programelor de formare privind sustenabilitatea și tranziția ecologică și a colaborat cu programele LEAP-RE și LEAP-SE ale Uniunii Europene.

i.nicomedi@bethehope.it

Anxietatea climatică, capacitatea de acțiune și transformarea educațională sistemică în perioada copilăriei timpurii

*Jane Spiteri**

Rezumat

Pe măsură ce schimbările climatice se intensifică, efectele lor psihologice și existențiale asupra copiilor de vârstă mică abia încep să fie recunoscute, în special în micile state insulare vulnerabile la schimbările climatice. Bazându-se pe cercetări desfășurate în Malta cu copii sub opt ani, acest articol evidențiază o prevalență tot mai mare a anxietății climatice în copilăria timpurie, alimentată de înțelegeri fragmentare ale schimbărilor de mediu, dominate de teamă. În absența unui sprijin educațional structurat, copiii riscă să își dezvolte un sentiment diminuat al propriei capacități de acțiune. Acest articol pledează pentru integrarea alfabetizării climatice în programele naționale de învățământ, prin metode adecvate nivelului de dezvoltare al copiilor și orientate spre soluții, precum povestirea și învățarea bazată pe natură. De asemenea, el solicită o reformă sistemică a formării cadrelor didactice, a implicării familiilor și a discursului public, susținând că educația climatică poate consolida reziliența și poate cultiva la copiii mici atât capacitatea de acțiune în raport cu schimbările climatice, cât și capacitatea de acțiune ecologică.

Implicațiile acestor constatări pentru politica educațională sunt considerabile. În primul rând, educația climatică în copilăria timpurie trebuie integrată în programele naționale de învățământ, astfel încât alfabetizarea climatică să fie introdusă într-o manieră adecvată vârstei și orientată spre soluții. În al doilea rând, multe programe de formare a cadrelor didactice încă nu includ educația privind schimbările climatice drept componentă de bază. În al treilea rând, inițiativele de educare a părinților trebuie să le ofere acestora și îngrijitorilor strategii pentru a discuta despre schimbările climatice într-un mod constructiv și orientat spre soluții.

---

* Autor corespondent: Jane Spiteri, Universitatea Malta, jane.spiteri@um.edu.mt, nr. ORCID 0000 -0001-6625-2372.

Prin urmare provocarea nu constă, pur și simplu, în înlocuirea narativelor bazate pe teamă cu unele pline de speranță, ci în cultivarea unor condiții pedagogice în care copiii să poată procesa incertitudinea prin sprijin relațional, dialog etic și oportunități de participare semnificativă. În acest sens, speranța nu apare ca o simplă atenuare a temerilor, ci ca o practică educațională trăită, întemeiată pe conexiune, grijă și responsabilitate împărtășită. Abordarea acestei lacune este esențială pentru dezvoltarea unei alfabetizări climatice corecte și care să le dea copiilor încredere în propria capacitate de acțiune. Prin integrarea educației climatice pentru copilăria timpurie în politicile publice, factorii de decizie pot contribui la formarea unei generații care să abordeze provocările de mediu cu încredere, reziliență și cu acele cunoștințe necesare pentru a produce schimbări semnificative.

Cuvinte-cheie: educația în copilăria timpurie, educația privind schimbările climatice, anxietate climatică, mici state insulare, reziliență emoțională.

Introducere

Pe măsură ce omenirea se confruntă cu crizele în cascadă ale Antropocenului, marcate de intersectarea dintre schimbările climatice, degradarea ecologică și instabilitatea sociopolitică, rolul educației în consolidarea rezilienței, a capacității de acțiune și a speranței devine tot mai indispensabil (UNESCO, 2024). Aceste crize nu sunt doar biofizice. Ele au și profunde dimensiuni psihologice, culturale și educaționale, remodelând felul în care oamenii de toate vârstele își înțeleg locul în lume și își imaginează viitorul. Cu toate acestea paradigmele educaționale dominante, în special în copilăria timpurie, au rămas în mare măsură orientate spre forme convenționale de învățare, în care reproducerea cunoștințelor existente constituie norma, iar capacitățile de adaptare, relaționare și anticipare necesare în aceste vremuri de profundă incertitudine nu sunt cultivate (Sterling, 2001). Prin urmare sistemele educaționale rămân insuficient pregătite pentru a aborda dimensiunile emoționale și existențiale ale provocărilor globale actuale (Spiteri, 2025a).

Desfășurat în Malta, un mic stat insular din Mediterana, programul care a stat la baza acestui articol aduce în prim-plan efectele psihologice și epistemice ale schimbărilor climatice asupra copiilor sub opt ani. Asemenea multor altor mici state insulare, Malta se confruntă cu riscuri climatice acute și distribuite inegal, inclusiv creșterea nivelului mării, valuri de caniculă și stres ecologic. Pentru copiii care cresc în astfel de locuri, perturbările de mediu nu reprezintă o problemă abstractă, ci o realitate trăită și anticipată. Cercetarea pe care se bazează acest articol a inclus două studii de caz calitative, bazate pe mai multe metode și desfășurate în Malta cu copii cu vârste între trei și

opt ani (Spiteri, 2023a, 2024, 2025b; Spiteri & Pace, 2023). Studiile de caz se bazează pe observații, interviuri și metode participative cu copii mici, precum și pe interviuri cu educatori specializați în copilăria timpurie, părinți și administratori școlari. Aprobarea etică a fost obținută din partea autorităților educaționale din Malta, iar consimțământul informat a fost obținut de la toți participanții.

Constatările acestor studii oferă dovezi empirice că micuții din Malta nu doar că sunt conștienți de amenințările de mediu, ci sunt și afectați emoțional de acestea, manifestând fenomene precum îngrijorarea (Spiteri et al., 2022) și anxietatea climatică (Spiteri & Pace, 2023). Aceste constatări pun sub semnul întrebării presupunerea actuală, centrată pe perspectiva adultului, potrivit căreia copiii mici ar fi fie prea imaturi din punct de vedere cognitiv, fie prea detașați emoțional pentru a se raporta în mod semnificativ la crizele globale (Chawla, 2020; Ojala, 2012). Mai important, constatările sugerează că anxietatea climatică nu este pur și simplu produsul temperamentului individual, ci este modelată mai degrabă de poveștile, tăcerile și practicile întâlnite în mediul familial, școlar și mediatic (Spiteri, 2023b, 2024, 2025b).

Printr-o analiză a interacțiunilor copiilor cu familia și educatorii în contexte educaționale, studiile relevă, de asemenea, lacune semnificative în alfabetizarea climatică atât în rândul educatorilor (Spiteri, 2024), cât și al părinților (Spiteri, 2025b). Educatorii și părinții au adesea înțelegeri fragmentare sau inexacte ale unor probleme de mediu mai ample, inclusiv ale schimbărilor climatice. Aceste înțelegeri tind să fie strâns legate de credințe socioculturale și de narative mediatice care pun accentul pe catastrofă, vinovăție sau inevitabilitate (Spiteri, 2024, 2025b). Aceste lacune nu sunt doar de natură informațională, ci indică un deficit cultural și discursiv mai profund, pe care studiul *Învățarea nu are limite* îl descria drept „decalajul uman", adică falia dintre capacitatea fără precedent a omenirii de a modela sistemele planetare și capacitatea sa limitată de a anticipa, de a avea grijă și de a gestiona în mod etic consecințele propriilor acțiuni (Botkin et al., 1979). În contextul copilăriei timpurii, acest decalaj se manifestă prin eșecul educației de a răspunde nevoilor emoționale, relaționale și etice ale copiilor în fața perturbărilor climatice. Reducerea acestui decalaj presupune mai mult decât o reformă curriculară: ea necesită o reumanizare a practicilor de învățare, care să pună în prim-plan reciprocitatea, cetățenia ecologică și dialogul între generații.

Ca răspuns la această situație, articolul formulează două argumente interdependente, în concordanță cu viziunea inițiativei „Speranța nu are limite". În primul rând, educația în copilăria timpurie trebuie recunoscută ca un spațiu esențial pentru abordarea decalajului uman, prin cultivarea a ceea ce aici este denumit capacitate de acțiune

în raport cu schimbările climatice și capacitate de acțiune ecologică la copiii mici. Împreună, aceste forme ale capacității de acțiune oferă o cale prin care anxietatea climatică poate fi transformată dintr-o stare debilitantă în reziliență și într-o raportare generativă și angajată etic față de lume. În al doilea rând, articolul susține că valorificarea acestui potențial necesită o transformare sistemică a educației, nu doar ajustări curriculare fragmentare. Pornind de la inițiativa „Speranța nu are limite", autorul argumentează că sistemele de educație pentru copilăria timpurie trebuie să devină anticipative, participative și orientate spre afirmarea vieții, prin reconfigurarea formării profesorilor, a proiectării curriculumului, a implicării familiilor și a discursului public în direcții relaționale și orientate spre speranță. Experiența Maltei este utilizată ca lentilă prin care pot fi explorate aceste posibilități, dar și ca punct de plecare pentru dezbateri internaționale mai ample privind educația în domeniul schimbărilor climatice în copilăria timpurie, inclusiv în alte mici state insulare și în țările cu niveluri ridicate de emisii nocive.

Articolul este structurat după cum urmează. Mai întâi, prezintă un cadru conceptual care reunește anxietatea climatică, capacitatea de acțiune în raport cu schimbările climatice, capacitatea de acțiune ecologică și învățarea transformatoare. Apoi, examinează implicațiile pentru politici și practică desprinse din cazul Maltei, organizate în jurul unor principii-cheie ale transformării sistemice a educației. Aceste perspective sunt plasate în contextul dezbaterilor internaționale mai largi privind educația în domeniul schimbărilor climatice și transformarea educației, pentru ca articolul să se încheie cu prezentarea limitelor studiului, a direcțiilor pentru cercetări viitoare și cu un nou apel la reumanizarea învățării în fața policrizei.

Anxietatea climatică, capacitatea de acțiune climatică și cea de acțiune ecologică în copilăria timpurie

Anxietatea climatică a devenit un concept central în discuțiile contemporane despre dimensiunile psihologice ale schimbărilor climatice, fiind caracterizată adesea prin sentimente de îngrijorare, teamă sau suferință legate de degradarea mediului și de consecințele sale viitoare (Clayton et al., 2023; Hickman et al., 2021; Pihkala, 2022). În acest articol, anxietatea climatică nu este tratată exclusiv ca o afecțiune clinică sau patologică, ci ca un răspuns relațional și dependent de context, care poate fi fie amplificat, fie transformat prin experiențele educaționale.

Deși o mare parte a literaturii de specialitate s-a concentrat asupra adolescenților și tinerilor adulți, cercetări recente arată că și copiii sub opt ani resimt și exprimă îngrijorări legate de climă, chiar dacă acestea sunt mediate prin experiențe concrete, cotidiene și prin narative imaginative (Spiteri & Pace, 2023). În Malta, copiii au vorbit despre „vreme rea", căldură, poluare și suferința provocată animalelor, asociind adesea aceste fenomene cu evaluări morale ale comportamentului uman (Spiteri & Pace, 2023). Astfel de exprimări sugerează apariția unei implicări morale și relaționale în raport cu schimbările de mediu, în care se împletesc dimensiuni cognitive, afective și etice (Spiteri, 2025a). Atunci când copiii sunt expuși în mod repetat unor povești despre catastrofă, vinovăție și inevitabilitate sau când adulții evită discuțiile deoarece le consideră prea inconfortabile, anxietatea climatică poate deveni paralizantă. În schimb, atunci când copiii sunt sprijiniți să înțeleagă schimbările de mediu prin povești adecvate vârstei, dătătoare de speranță și orientate spre acțiune, anxietatea lor poate coexista cu un sentiment al capacității de a acționa și al responsabilității și chiar îl poate alimenta (Ojala, 2012; Spiteri, 2023b, 2025b).

Pentru a surprinde acest potențial de transformare, articolul propune două concepte complementare: capacitatea de acțiune climatică și capacitatea de acțiune ecologică. Capacitatea de acțiune climatică se referă la dezvoltarea treptată a capacității copilului de a înțelege, în mod adecvat vârstei, problemele legate de climă și de a se percepe pe sine ca fiind capabil să acționeze – individual și colectiv – ca răspuns la acestea, oricât de modest. Ea include competențe precum formularea unor întrebări critice, imaginarea unor alternative și implicarea în practici cotidiene compatibile cu sustenabilitatea. În schimb, capacitatea de acțiune ecologică se referă la dimensiunile afective și relaționale ale legăturii copiilor cu lumea mai-mult-decât-umană, întemeiate pe experiențe relaționale cu natura și comunitatea (Spiteri, 2020, 2023a).

Deși sunt distincte din punct de vedere analitic, capacitatea de acțiune climatică și capacitatea de acțiune ecologică sunt profund interconectate în experiențele trăite ale copiilor. De exemplu, un copil care este atașat de o plajă, de un copac sau de un animal din apropiere poate resimți suferință atunci când acel mediu este degradat, dar poate fi, în același timp, motivat să participe la acțiuni de ecologizare, inițiative de susținere sau practici de îngrijire. Abordările educaționale care cultivă aceste forme de capacitate de acțiune – precum povestirea, învățarea în natură și explorarea prin joc – îi ajută pe copii să integreze cunoașterea, emoția și acțiunea în moduri adecvate dezvoltării și protectoare din punct de vedere psihologic (UNESCO, 2022; Spiteri, 2023a).

De la învățarea de menținere la învățarea transformatoare

Trecerea de la anxietatea climatică la capacitatea de acțiune climatică și cea de acțiune ecologică este strâns legată de distincția dintre învățarea de menținere și învățarea transformatoare în educație. Învățarea de menținere se concentrează pe transmiterea cunoștințelor consacrate și a normelor sociale, tratând adesea copiii ca pe niște receptori pasivi ai informației. În contextul educației privind schimbările climatice, aceasta poate lua forma unor mesaje simplificate despre reciclare sau despre urșii polari, care însă nu abordează nici cauzele sistemice și nici răspunsurile emoționale ale copiilor. Dimpotrivă, învățarea transformatoare implică punerea sub semnul întrebării a presupunerilor, reflecția critică și remodelarea relației copiilor cu ei înșiși, cu ceilalți și cu lumea.

Aplicată copilăriei timpurii, învățarea transformatoare nu înseamnă împovărarea copiilor mici cu complexități geopolitice abstracte, ci recunoașterea modurilor lor relaționale de a cunoaște și crearea unui spațiu în care ei să poată explora întrebări, emoții și posibilități în mod corporal, ludic și prin dialog (Chawla, 2020; Spiteri, 2023b). Povestirea, jocul imaginar, plimbările în natură și proiectele colaborative pot deveni toate spații ale învățării transformatoare atunci când îi invită pe copii să se conecteze cu teritoriul, să recunoască interdependența și să exerseze forme de capacitate de acțiune la scară mică. Astfel de practici reflectă caracterul relațional, emergent și coevolutiv al sistemelor vii și sunt în acord cu apelul formulat în „Speranța nu are limite” de a reconecta educația cu viața.

Studiile de caz din Malta incluse în acest articol ilustrează atât persistența învățării de menținere, cât și posibilitățile unor abordări transformatoare. Pe de o parte, cercetarea a identificat clase în care schimbările climatice fie lipseau complet din procesul educațional, fie erau abordate într-un mod pur informativ și, uneori, generator de teamă (Spiteri, 2023b, 2024). Pe de altă parte, au existat și exemple de cadre didactice care au folosit povești, locuri din comunitatea locală și proiecte conduse de copii pentru a stimula curiozitatea și grija, sprijinindu-i astfel pe cei mici să își gestioneze îngrijorările și să își imagineze acțiuni constructive (Spiteri, 2023a, 2024). Aceste exemple oferă puncte concrete de plecare pentru regândirea, într-un sens mai larg, a sistemelor de educație timpurie.

Implicații pentru politici publice: căi către transformarea sistemică a educației

Pornind de la rezultatele empirice ale cercetărilor mele și de la cadrele teoretice desprinse din acestea, implicațiile educaționale ale schimbărilor climatice în copilăria timpurie sunt deopotrivă urgente și de mare amploare. Urgența abordării dimensiunilor educaționale ale schimbărilor climatice în contextele copilăriei timpurii impune reforme sistemice care să cuprindă proiectarea curriculumului, programele de formare a cadrelor didactice, implicarea familiei și discursul societal. În loc să trateze separat domeniile menționate, această sinteză le reunește pentru a arăta cum pot sistemele educaționale să răspundă în mod coerent provocărilor ecologice, emoționale și sociale interconectate ale Antropocenului. În rândurile următoare vom analiza modul în care politicile publice pot aborda, în diferite sectoare, dimensiunea educațională a schimbărilor climatice, pornind de la rezultatele cercetărilor mele sistemice privind clima, educația și copilăria timpurie.

1. Integrarea educației climatice în curriculumul pentru copilăria timpurie prin învățare transformatoare

Cercetările mele demonstrează necesitatea integrării educației climatice în curriculumul pentru copilăria timpurie, în special în contexte vulnerabile din punct de vedere ecologic, precum micile state insulare (Spiteri, 2024, 2025; Spiteri & Pace, 2023). O asemenea integrare trebuie să fie adecvată nivelului de dezvoltare și atentă la dimensiunea emoțională, combinând înțelegerea cognitivă cu implicarea afectivă și relațională. Abordările educaționale bazate pe povestire, învățare prin joc și educație în aer liber, ca și abordările pedagogice bazate pe experimentare, se dovedesc deosebit de eficiente în a-i ajuta pe copiii mici să dea sens schimbărilor de mediu. Aceste abordări le permit să intre în contact cu realitățile climatice într-un mod constructiv, nu copleșitor, cultivând forme timpurii de responsabilitate față de mediu și de reziliență.

Este important că aceste pedagogii duc educația timpurie dincolo de învățarea de menținere, caracterizată prin transmiterea cunoștințelor consacrate, și o orientează către învățarea transformatoare, care dezvoltă capacități de adaptare, gândire critică și participare. După cum arată inițiative comparabile din alte mici state insulare în curs de dezvoltare, precum Barbados și Fiji, educația climatică timpurie ancorată în experiența trăită a fost asociată cu o capacitate sporită de acțiune a copiilor și cu o reziliență mai mare a comunităților (UNESCO, 2022). Tratarea educației timpurii ca spațiu al

învățării transformatoare le permite, astfel, copiilor să dezvolte încă de la începutul parcursului educațional răspunsuri la schimbările climatice bazate pe speranță și orientate spre acțiune.

2. Reconceptualizarea formării cadrelor didactice ca proces de învățare reciprocă, adaptat provocărilor climatice

Studiile pe care se bazează acest articol arată că educatorii din domeniul copilăriei timpurii reproduc frecvent narațiuni inexacte sau bazate pe teamă despre climă și modelate adesea de convingeri socioculturale mai degrabă decât de înțelegerea științifică (Spiteri, 2023b, 2024). Acest fapt subliniază nevoia unei reorientări fundamentale atât a formării inițiale a cadrelor didactice, cât și a dezvoltării profesionale continue. Alfabetizarea climatică trebuie integrată nu doar ca ansamblu de cunoștințe, ci ca o competență pedagogică transversală, care să cuprindă gândirea critică, inteligența emoțională și comunicarea adaptativă.

Programele de formare a cadrelor didactice ar trebui prin urmare reconceptualizate ca spații de învățare reciprocă, în care educatorii să fie sprijiniți să construiască împreună cunoașterea alături de copii, familii și comunități. Inspirată de modele bazate pe dialog, capabile să transforme educația (Freire, 2005; Sterling, 2001), această abordare pune sub semnul întrebării concepțiile liniare și instrumentale despre predare și îi recunoaște pe educatori înșiși drept persoane aflate într-un proces de învățare, într-un peisaj ecologic, cultural și emoțional în continuă schimbare. Dezvoltarea capacității educatorilor de a aborda dimensiunile emoționale ale schimbărilor climatice, în special în contextul copilăriei timpurii, este esențială pentru punerea în practică a unor pedagogii întemeiate pe grijă, capacitate de acțiune și responsabilitate relațională.

3. Extinderea educației privind schimbările climatice dincolo de școală: familii și dialog intergenerațional

Rezultatele cercetării subliniază, de asemenea, rolul crucial al familiilor în modelarea orientărilor emoționale și etice ale copiilor față de schimbările climatice. Experiențele copiilor legate de anxietatea climatică și capacitatea de acțiune sunt profund influențate de tonul afectiv, limbajul și modul de încadrare a conversațiilor despre climă din mediul familial (Spiteri, 2023b, 2025b). Atunci când familiile îi implică pe copii prin narațiuni despre grijă, responsabilitate colectivă și posibilitate, aceștia manifestă niveluri mai reduse de anxietate și identități ecosociale mai puternice.

Prin urmare, politicile educaționale trebuie să depășească limitele instituțiilor formale și să sprijine inițiativele de alfabetizare climatică centrate pe familie și comunitate. Acestea pot include programe de povestire intergenerațională, ateliere pentru părinți și spații de învățare ancorate în contextul local, care să le ofere persoanelor care-i îngrijesc pe copii încrederea și instrumentele narative necesare pentru a purta cu aceștia dialoguri generatoare de speranță și orientate spre soluții. Astfel de inițiative constituie modele de învățare reciprocă între generații și răspund unor apeluri mai largi pentru restabilirea educației ca demers cultural comun, și nu ca formă de transmitere de sus în jos a cunoștințelor.

4. Reîncadrarea discursului public și a paradigmelor educaționale: de la anxietate climatică la capacitate de acțiune relațională

Dincolo de reformele curriculare și instituționale, această cercetare evidențiază necesitatea unei schimbări culturale și discursive mai ample în modul în care schimbările climatice sunt comunicate copiilor și în preajma acestora. Narativele publice dominante, centrate pe catastrofă și inevitabilitate, riscă să îi paralizeze nu doar pe copii, ci și pe educatori, părinți și comunități. În schimb, reîncadrarea schimbărilor climatice prin perspective relaționale, adaptative și colective permite educației să funcționeze ca spațiu al autonomizării și nu al disperării.

Copilăria timpurie apare în această cercetare ca un spațiu dinamic de construire a sensului, nu ca o etapă pasivă de dezvoltare (Spiteri & Pace, 2023). Recunoașterea faptului că micuții au voce și capacitate de acțiune și sunt prin urmare cetățeni ecologici capabili, pune sub semnul întrebării presupunerile centrate pe adult, care sunt încorporate în cadrele educaționale și de politici publice dominante. Această schimbare răspunde unor apeluri mai largi de depășire a raționalismului instrumental în favoarea unor paradigme relaționale ale învățării, ancorate în viață și care plasează în prim-plan conexiunea, grija și responsabilitatea comună.

5. Către cadre naționale integrate de alfabetizare climatică

Privite în ansamblu, aceste rezultate susțin dezvoltarea unor cadre integrate de alfabetizare climatică, care să cuprindă educația formală, învățarea nonformală și implicarea comunitară pe tot parcursul vieții. Astfel de cadre ar trebui să fie ancorate în context, sensibile cultural și interdisciplinare, acordând o atenție deosebită realităților trăite de comunitățile expuse unor riscuri climatice acute. Prin prioritizarea cetățeniei

ecologice și a rezilienței emoționale, alături de cunoștințe și competențe, aceste cadre pot servi drept modele pentru cultivarea unor societăți informate, implicate etic și capabile de adaptare. În special în micile state insulare confruntate cu riscuri climatice acute, asemenea cadre ale apartenenței pot constitui repere pentru dezvoltarea unor societăți reziliente emoțional, informate și proactive, capabile să facă față efectelor schimbărilor climatice.

Reducerea decalajului uman prin educație climatică timpurie

Aceste rezultate ale cercetării sunt în acord cu imperativele internaționale privind transformarea educației, în special cu inițiativa „Speranța nu are limite". Acest cadru promovează învățarea anticipativă, participativă și integrativă ca principal mecanism pentru reducerea „decalajului uman", adică a faliei dintre complexitatea globală tot mai mare și capacitatea noastră colectivă de a o gestiona (Botkin et al., 1979). În contexte vulnerabile din punct de vedere ecologic, precum Malta, prevalența anxietății climatice în rândul copiilor sub opt ani (Spiteri & Pace, 2023) nu ar trebui tratată ca o patologie individuală. Ea reprezintă mai curând un eșec sistemic al paradigmelor educaționale contemporane de a aborda dimensiunile relaționale și emoționale ale Antropocenului (Chawla, 2020; Ojala, 2012; Spiteri, 2025a).

Remedierea acestui eșec presupune o reorientare pe mai multe niveluri a educației timpurii către pedagogii transformatoare și orientate spre speranță. Luate în ansamblu, rezultatele acestei cercetări indică un model coerent de transformare sistemică a educației climatice timpurii, structurat în jurul a patru domenii care se consolidează reciproc: curriculumul, formarea cadrelor didactice, implicarea familiei și discursul public. Mai degrabă decât de a fi intervenții separate, aceste domenii funcționează ca o ecologie integrată a învățării, care modelează felul cum copiii întâlnesc, interpretează și răspund schimbărilor climatice. Aceasta presupune o schimbare radicală de discurs public, de la narative fataliste și catastrofice către o paradigmă relațională, ancorată în viață, care pune în centru capacitatea de adaptare și capacitatea colectivă de acțiune.

O schimbare de discurs: de la vulnerabilitate pasivă la cetățenie ecologică

Așadar copilăria timpurie trebuie înțeleasă nu ca o etapă pregătitoare sau pasivă a dezvoltării, ci ca o perioadă dinamică de construire a sensului, în care copiii interpretează activ schimbările de mediu, răspund emoțional la ele și se raportează relațional la acestea. Recunoașterea copiilor mici drept persoane capabile și situate contextual, care dau sens lumii din jurul lor, pune sub semnul întrebării presupunerile adânc înrădăcinate centrate pe adult din educație și politici publice și reconfigurează copilăria timpurie ca spațiu esențial pentru cultivarea înțelegerii schimbărilor climatice, a grijii și a capacității de acțiune. O asemenea schimbare asigură realinierea educației la cerințele vieții însăși și îi pregătește pe cei mai tineri membri ai societății să navigheze prin criza climatică cu grijă, intenții clare și o capacitate de acțiune informată.

Limite și direcții pentru cercetări viitoare

Deși această cercetare oferă o analiză detaliată a alfabetizării climatice și a dimensiunilor afective emoționale în contextul particular al unui mic stat insular, Malta, trebuie recunoscute câteva limite metodologice și contextuale, pentru a orienta cercetările viitoare și extinderea politicilor publice.

Rezultatele sunt situate în peisajul ecologic și sociopolitic specific Maltei. Ca stat insular cu densitate ridicată a populației și cu o vulnerabilitate aparte la efectele climatice marine și termice, manifestările anxietății climatice pot fi diferite aici față de cele din țări mai mari sau din regiuni mai diverse din punct de vedere economic. Prin urmare, deși principiile relaționale identificate au o aplicabilitate largă, aplicațiile pedagogice concrete necesită validare interculturală prin studii comparative internaționale.

Natura calitativă a acestui studiu a privilegiat descrierea aprofundată și înțelegerea experiențelor trăite ale copiilor mici. Pentru a fundamenta însă reforme educaționale naționale la scară largă, cercetările viitoare ar trebui să utilizeze arhitecturi de tip „metode combinate”, în care metodele calitative și cele cantitative se împletesc. Integrarea perspectivelor calitative cu indicatori cantitativi, precum scale standardizate pentru eco-anxietate sau repere de evaluare a alfabetizării climatice, ar oferi soliditatea statistică necesară pentru urmărirea tendințelor demografice mai largi și pentru măsurarea eficacității unor intervenții educaționale specifice.

O limită importantă a cercetărilor actuale privind educația climatică în copilăria timpurie este caracterul lor transversal. Pentru a înțelege impactul pe termen lung al educației privind schimbările climatice și al pedagogiilor orientate spre speranță sunt esențiale cercetările longitudinale. Urmărirea unei cohorte de copii din copilăria timpurie până în adolescență ar permite stabilirea măsurii în care intervențiile timpurii reușesc să creeze o capacitate ecologică de acțiune durabilă și să reducă riscul amneziei ecologice intergenerationale și al fatalismului pe termen lung. Necesitatea unor cercetări longitudinale este accentuată și de riscul amneziei ecologice intergenerationale (Kahn, 1999, 2002). Acest fenomen sugerează că fiecare generație își construiește propria concepție despre ceea ce înseamnă o stare normală a mediului, pornind de la nivelul deja degradat pe care îl moștenește. În absența unor intervenții educaționale susținute, copiii pot ajunge să normalizeze precaritatea ecologică a Antropocenului, fără să conștientizeze amploarea pierderilor de mediu. Prin urmare cercetările viitoare ar trebui să analizeze modul în care pedagogiile transformatoare pot întrerupe acest ciclu al normalizării, astfel încât cadrele orientate spre speranță să nu conducă, involuntar, la acceptarea pasivă a unei lumi naturale diminuate, ci să devină un catalizator pentru refacere și capacitate de acțiune.

Recomandări de politici publice

Printre prioritățile imediate ale factorilor de decizie ar trebui să se numere integrarea, în următorii doi-trei ani, a alfabetizării climatice adecvate vârstei în cadrele educaționale pentru primii ani de viață, astfel încât copiii mici să fie familiarizați cu problemele de mediu într-un mod constructiv, capabil să le dezvolte încrederea în propria capacitate de acțiune. Spre a susține acest demers, trebuie create mecanisme naționale de finanțare pentru dezvoltarea profesională a educatorilor, astfel încât aceștia să poată adopta cu încredere și competență pedagogii adaptate provocărilor climatice. Ar trebui lansate inițiative de povestire intergenerațională și programe de implicare bazate pe contactul cu natura, în special în comunitățile vulnerabile, pentru a consolida legătura cu mediul și reziliența comunitară. În plus, elaborarea în comun a unor materiale de alfabetizare climatică pentru părinți și persoanele care îngrijesc copiii, în colaborare cu educatori și psihologi specializați în dezvoltarea copilului, va ajuta familiile să fie mai bine pregătite spre a purta cu cei mici conversații de sprijin, întemeiate pe speranță. Luate în ansamblu, aceste măsuri pun bazele formării unei generații capabile să răspundă provocărilor climatice nu prin teamă, ci printr-o capacitate de acțiune informată, conștiință etică și încredere în propria putere de adaptare.

Concluzie

Acest articol a susținut că educația timpurie reprezintă un spațiu esențial, dar insuficient recunoscut, pentru abordarea dimensiunilor psihologice și etice ale schimbărilor climatice. Pornind de la cercetări empirice realizate în Malta, el a arătat că anxietatea climatică a copiilor mici reflectă mai degrabă lacune sistemice ale educației decât vulnerabilități individuale și a evidențiat, totodată, potențialul transformator al pedagogiilor relaționale, participative și orientate spre speranță.

Prin alinierea educației timpurii la obiectivele inițiativei „Speranța nu are limite", articolul pledează pentru cadre de politici publice care să recunoască și să dezvolte capacitățile pe care copiii mici le au deja de a manifesta grijă, de a construi sens și de a acționa. Prin integrarea în curriculum, consolidarea capacității educatorilor, implicarea familiilor, reconfigurarea culturală și inovarea structurală, politica educațională poate juca un rol transformator în abordarea dimensiunilor psihologice și epistemice ale crizei climatice.

Înțelegerea alfabetizării climatice timpurii ca expresie a „decalajului uman" scoate în evidență necesitatea unei schimbări sistemice în educație, în special în contextele vulnerabile climatic și în micile state insulare. O asemenea reorientare duce educația dincolo de simpla dobândire de cunoștințe abstracte și o îndreaptă către practici de cunoaștere relațională, reziliență și devenire etică. Aceste schimbări nu sunt doar pedagogice, ci și civilizaționale, contribuind la eforturi mai ample de reumanizare a învățării și de remodelare a relației omenirii cu o planetă aflată într-o schimbare rapidă.

Referințe bibliografice

Botkin, J. W., Elmandjra, M., & Malitza, M. (1979). *No limits to learning: Bridging the human gap. A report to the Club of Rome*. Pergamon Press.

Chawla, L. (2020). Childhood nature connection and constructive hope: A review of research on connecting with nature and coping with environmental crisis. *People and Nature*, 2(3), 619–642. https://doi.org/10.1002/pan3.10128

Clayton, S., Manning, C., Hill, A. N., & Speiser, M. (2023). *Mental health and our changing climate: Children and youth report 2023*. American Psychological Association. https://www.apa.org/news/press/-releases/2023/10/mental-health-youth-report-2023.pdf

Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum International Publishing Group.

Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, E., Mayall, E. E., Wray, B., Mellor, C., & van Susteren, L. (2021). Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: A global survey. *The Lancet Planetary Health*, 5(12), e863–e873. https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3

Kahn, P. H., Jr. (1999). *The human relationship with nature: Development and culture*. MIT Press.

Kahn, P. H., Jr. (2002). Children's affiliations with nature: Structure, development, and the problem of environmental generational amnesia. În P. H. Kahn, Jr. & S. R. Kellert (editori), *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations* (pp. 93–116). MIT Press.

Ojala, M. (2012). How do children cope with global climate change? Coping strategies, engagement, and well-being. *Journal of Environmental Psychology*, 32(3), 225–233. https://doi.org/-10.1016/j.jenvp.2012.02.004

Pihkala, P. (2022). Toward a taxonomy of climate emotions. *Frontiers in Climate*, 3, Articolul 738154. https://doi.org/10.3389/fclim.2021.738154

Spiteri, J. (2020). Too young to know? A multiple case study of child-to-parent intergenerational learning in relation to environmental sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, 14(1), 61–77. https://doi.org/10.1177/0973408220934649

Spiteri, J. (2023a). *Educating for sustainability in a small island nation: Voices from early childhood education*. Springer.

Spiteri, J. (2023b). Environmental learning across generations: Spontaneous encounters and interactions between young children, mothers and teachers. *Children's Geographies*, 21(5), 993–1009. https://doi.org/10.1080/14733285.2023.2170747

Spiteri, J. (2024). Pre-service ECEC teachers' conceptions of climate change: A community funds of knowledge and identity approach. *Education* 3-13, 54(3), 529–543. https://doi.org/10.1080/-03004279.2024.2322999

Spiteri, J. (2025a). Climate anxiety in early childhood: A state-of-the-art review. *Journal of Childhood, Education & Society*, 6(2), 230–248. https://doi.org/10.37291/2717638X.202562558

Spiteri, J. (2025b). Parental perspectives on climate change and its impact on young children's emotional well-being: Insights from Malta. *Early Childhood Education Journal*, 54, 1053–1063. https://doi.org/10.1007/s10643-025-01893-z

Spiteri, J., Higgins, P., & Nicol, R. (2022). It's like a fruit on a tree: Young Maltese children's understanding of the environment. *Early Child Development and Care*, 192(7), 1133–1149. https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1850444

Spiteri, J., & Pace, P. (2023). 'When the sun gets very hot': Young children's perceptions of climate change. *Journal of Education for Sustainable Development*, 17(1), 42–62. https://doi.org/-10.1177/09734082231183481

Sterling, S. (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Green Books.

UNESCO. (2022). *Integration of living heritage into education in Caribbean Small Island Developing States (SIDS)*. https://ich.unesco.org/en/projects/integrating-living-heritage-into-primary-education-incaribbean- small-island-developing-states-sids-00504

UNESCO. (2024). *Declaration on the common agenda for education and climate change at COP28*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388670

Biografii

Jane Spiteri este lector universitar la Universitatea din Malta și este specializată în educația pentru sustenabilitate în copilăria timpurie, educația privind schimbările climatice, învățarea în aer liber și emoțiile copiilor legate de climă. Deține un doctorat obținut la Universitatea Edinburgh și are o experiență de peste 20 de ani în educație. A publicat numeroase studii în reviste academice de prestigiu și volume de specialitate și a primit premiul New Scholar Award acordat de Organizația Mondială pentru Educația Timpurie, în semn de recunoaștere a contribuției sale la educația timpurie pentru sustenabilitate.

Reducerea decalajului uman prin intervenții bazate pe date, multilingvistice și holistice pentru succesul studenților în educația inginerească

Hlengiwe Mhlongo, Ntokozo Sindane,
*Malibongwe S. Manono şi Athenkosi Nzala**

Rezumat

Ca răspuns la apelurile globale de reinventare a educației, Facultatea de Ingineria Mediului din cadrul Universității din Cape Town a inițiat un proiect transformator. Bazat pe principiile învățării sistemice, anticipative și participative, Proiectul Student Success urmărește să creeze medii academice incluzive. Printre intervențiile-cheie se numără un cadru de evaluare timpurie a riscurilor, grupuri de studiu și mentorat coordonate de colegi, precum și un glosar digital multilingv în isiXhosa, Sesotho, Kiswahili, afrikaans și engleză accesibilă. Acestea sunt integrate într-un centru pentru succesul academic al studenților, bazat pe date și susținut de inteligență artificială, care oferă sprijin personalizat. Prin abordarea excluziunii academice și a marginalizării lingvistice, proiectul demonstrează modul în care învățământul superior poate contribui la reducerea „decalajului uman" și la dezvoltarea capacității de acțiune a celor care învață, făcând trecerea de la învățarea de menținere la învățarea transformatoare. Această inițiativă oferă un model care poate fi replicat pentru sprijinirea educatorilor și a cursanților în crearea în comun a unor viitoruri echitabile.

Cuvinte-cheie: învățare transformatoare, educație multilingvă, schimbare sistemică, succesul academic al studenților, pedagogie incluzivă.

Introducere

Raportul *Învățarea nu are limite*, adresat în 1979 Clubului de la Roma, a identificat un „decalaj uman" critic între capacitățile tehnologice ale umanității și înțelegerea consecințelor acestora (Botkin et al., 1979). Astăzi, acest decalaj s-a adâncit dramatic, în

* Autor corespondent: Athenkosi Nzala, Universitatea Cape Town, Africa de Sud, Athenkosi.nzala @uct.ac.za, nr. ORCID 0000-0001-6807-1663.

condițiile în care ne confruntăm cu crize interconectate, precum schimbările climatice, inegalitatea socială și insuficiențele sistemului educațional. După cum subliniază inițiativa „Speranța nu are limite", în pofida creșterii volumului de cunoștințe, instituțiile continuă să ofere în principal o „învățare de menținere", incapabilă să anticipeze sau să prevină crizele sistemice. Persistența acestor crize arată că întrebarea formulată inițial de Peccei – poate fi redus acest decalaj înainte ca omenirea să fie ajunsă din urmă de un destin tragic? – rămâne cât se poate de actuală.

În *Învățarea nu are limite*, autorii subliniau că instituțiile educaționale nu reușeau să anticipeze și să prevină crizele sistemice, oferind doar o „învățare de menținere", în locul unor forme de învățare anticipative, participative și inovatoare. Aceste preocupări se regăsesc și în inițiativa „Speranța nu are limite", care pledează pentru o paradigmă a învățării transformatoare, capabilă să răspundă provocărilor sociale complexe ale prezentului. În peisajul învățământului superior din Africa de Sud, „decalajul uman" se manifestă prin inegalități persistente, înrădăcinate în moștenirea apartheidului. În cadrul Facultății de Ingineria Mediului (EBE) de la Universitatea Cape Town, aceste provocări includ bariere lingvistice, disparități socioeconomice și sisteme academice care, adesea, perpetuează excluziunea în loc să favorizeze incluziunea (Badat, 2010). Proiectul Student Success din cadrul EBE, care integrează practici proactive și participative ce reflectă etosul transformator promovat de „Speranța nu are limite", reprezintă o încercare de a depăși învățarea de menținere. Prin încurajarea învățării colaborative între colegi, a mentoratului adaptat nevoilor studenților și a practicilor reflexive, proiectul se aliniază apelului de a reduce decalajul uman prin abordări mai incluzive și mai sistemice ale dezvoltării studenților.

Reducerea decalajului uman în cadrul Facultății de Ingineria Mediului de la Universitatea Cape Town a impus o reconfigurare a sistemului de sprijin pentru studenți. Proiectul a integrat principiile învățării transformatoare în structurile instituționale.

Schimbările anticipative au inclus utilizarea unor sisteme de monitorizare academică în timp real pentru identificarea timpurie a studenților vulnerabili din punct de vedere structural, permițând intervenții rapide și bine direcționate. Abordările participative au fost puse în practică prin grupuri de studiu coordonate de colegi, comunități de învățare colaborativă și grupuri consultative ale studenților, care au oferit spațiu de exprimare experiențelor trăite ale acestora. Răspunsurile inovatoare au inclus crearea unor modele incluzive de mentorat, integrarea sprijinului psihosocial și cultivarea unei culturi a învățării relaționale, care acordă prioritate sentimentului de apartenență și reziliență. Aceste intervenții, întemeiate pe echitate și capacitate de răspuns, ilustrează modul în care educația poate funcționa ca o punte peste decalajul uman și poate pune în acord acțiunea cu înțelegerea, iar schimbarea sistemică cu transformarea studenților.

Acest studiu de caz demonstrează felul cum angajamentul unei singure facultăți față de schimbarea sistemică poate produce efecte care depășesc granițele instituției. Prin regândirea sprijinului acordat studenților în spirit anticipativ, participativ și inovator, proiectul oferă un model practic pentru reducerea decalajului uman prin educație. Aceste eforturi nu au vizat doar rezultatele academice slabe, ci au remodelat și experiența studenților, plasând echitatea, grija și adaptabilitatea în centrul culturii instituționale.

Cadru teoretic: de la învățarea de menținere la învățarea transformatoare

Diferența dintre învățarea de menținere și cea inovatoare, formulată pentru prima dată în *Învățarea nu are limite*, constituie fundamentul teoretic al acestui studiu de caz. Învățarea de menținere se concentrează asupra dobândirii unor competențe și cunoștințe prestabilite, în vederea menținerii sistemelor existente, în timp ce învățarea inovatoare pune accentul pe rezolvarea problemelor, gândirea critică și adaptarea la circumstanțe noi (Botkin et al., 1979). Trecerea de la învățarea de menținere – axată pe transmiterea cunoștințelor existente – la învățarea transformatoare presupune o regândire fundamentală a scopului și procesului educației. Învățarea transformatoare pune accentul nu doar pe stăpânirea conținutului, ci și pe dezvoltarea conștiinței critice, a autoreflecției și a capacității de a face față complexității. Această paradigmă a fost modelată de teoreticieni precum Jack Mezirow, Paulo Freire și Edward Taylor, care au subliniat importanța implicării în dialog, a conectării învățării cu schimbările sociale mai ample și a punerii sub semnul întrebării a presupunerilor.

În contextul educației inginerești, aceasta înseamnă depășirea simplei competențe tehnice, în vederea cultivării gândirii sistemice, a conștientizării culturale și a responsabilității etice. Cercetători precum Kabo și Baillie (2009) susțin că, întrucât problemele inginerești sunt integrate în sisteme sociale și de mediu complexe, educația inginerească trebuie să dezvolte capacitatea de a gestiona incertitudinea, de a relaționa dincolo de diferențe și de a crea în comun soluții sustenabile. Învățarea transformatoare oferă astfel un cadru pentru formarea unor ingineri nu doar competenți, ci și înzestrați cu o conștiință socială și capabili să răspundă unor provocări multidimensionale.

Proiectul Student Success din cadrul EBE transpune aceste teorii în practică prin patru principii-cheie, aliniate cu învățarea transformatoare și cu cadrul inițiativei „Speranța nu are limite”:

- Învățare anticipativă: identificarea și abordarea proactivă a dificultăților academice prin sisteme de avertizare timpurie bazate pe date.
- Învățare participativă: sprijinirea studenților pentru a implementa și proiecta în comun structuri de suport, dezvoltând astfel sentimentul de responsabilitate și capacitatea de acțiune.
- Învățare integrativă: adoptarea unor strategii holistice care abordează dimensiunile academice, sociale și emoționale ale succesului studenților.
- Învățare inovatoare: utilizarea tehnologiei și a pedagogiilor multilingve, sensibile cultural, pentru crearea unor medii de învățare incluzive.

Aceste principii transformă angajamentele teoretice în intervenții concrete și contribuie la reducerea decalajului uman în învățământul superior sud-african.

Context și provocări

Universitatea Cape Town, principala instituție de învățământ superior din Africa implicată în cercetare, are aproximativ 29 000 de studenți, proveniți din medii lingvistice, culturale și socioeconomice diverse. Facultatea de Ingineria Mediului înscrie anual peste 3 000 de studenți, iar grupele din primul an reflectă diversitatea lingvistică a Africii de Sud: aproximativ 40% dintre studenți au engleza ca primă limbă, 25% vorbesc afrikaans, 20% – , iar 15% vorbesc alte limbi africane.

Datele istorice au evidențiat diferențe persistente de performanță, corelate cu limba maternă, statutul socioeconomic și experiența educațională anterioară. Între 2018 și 2020, ratele de eșec în primul an la disciplinele de bază (din domeniul ingineriei) au variat de la 15% în rândul vorbitorilor nativi de engleză la 35% în rândul studenților a căror limbă nativă nu era și limba de predare. Aceste disparități reprezintă mai mult decât simple variații statistice – ele reflectă un eșec instituțional de a anticipa și de a răspunde realităților diverse ale studenților. Situația existentă ilustrează „decalajul uman" identificat în „Speranța nu are limite": falia dintre capacitatea sistemelor educaționale de a acționa – prin furnizarea de conținut – și incapacitatea lor de a înțelege și transforma experiența trăită a studenților. În absența unei intervenții asupra acestor inechități structurale, învățarea rămâne blocată în modul de menținere și nu reușește să catalizeze o schimbare semnificativă.

Pandemia de COVID-19 nu a creat inegalitățile, dar le-a amplificat. Învățarea la distanță a scos la iveală amploarea decalajului digital și a adâncit izolarea socială resimțită de mulți studenți, în special de cei deja dezavantajați de bariere sistemice. Din această

perspectivă, pandemia a funcționat ca un test de stres, dezvăluind cât de nepregătite erau modelele tradiționale de învățare de menținere pentru a răspunde complexității și crizei. În același timp, ea a devenit și un catalizator al inovării, accelerând dezvoltarea Proiectului Student Success ca răspuns integrat atât la nevoile imediate, cât și la obiectivele de transformare pe termen lung, în acord cu „Speranța nu are limite".

Studiu de caz: Proiectul Student Succes din cadrul EBE

Geneza proiectului și principiile de proiectare

Lansat în 2021 sub coordonarea decanatului și finanțat prin Programul de dezvoltare a capacității universitare, Proiectul Student Succes din cadrul EBE a fost elaborat în urma unor consultări ample cu studenții, personalul universitar și partenerii din comunitate. Proiectul nu a fost conceput ca o intervenție remedială, ci ca o transformare sistemică și durabilă a mediului de învățare, care abordează în mod direct „decalajul uman" descris în *Învățarea nu are limite*. Concepția sa reflectă principiile fundamentale ale învățării transformatoare, aceasta fiind anticipativă, participativă, integratoare și inovatoare.

Intervenția este structurată în jurul a patru componente interconectate:

- Componenta 1: un glosar digital cuprinzător, conceput pentru a facilita accesul la concepte și procesul de învățare în domeniul ingineriei. Această resursă răspunde în mod special barierelor lingvistice, oferind explicații multilingve ale conceptelor inginerești fundamentale, cu accent pe studenții a căror limbă maternă nu este engleza.
- Componenta 2: un cadru de evaluare timpurie a riscurilor, care utilizează analiza datelor pentru a identifica studenții expuși riscului de eșec academic, permițând intervenții preventive și desfășurate la timp, în locul unui sprijin oferit abia după apariția problemelor.
- Componenta 3: grupuri de studiu și programe de mentorat coordonate de studenți, care îi plasează pe aceștia în centrul procesului, în calitate de creatori comuni ai cunoașterii, și contribuie la formarea unor comunități de învățare incluzive și colaborative.
- Componenta 4: un centru pentru succesul studenților bazat pe inteligență artificială, care integrează toate componentele într-o platformă digitală ce oferă studenților trasee personalizate de sprijin, resurse educaționale și feedback continuu.

Acest cadru integrat creează un mediu de învățare cuprinzător, care abordează atât dimensiunile academice, cât și pe cele non-academice ale succesului studenților. Prin integrarea diverselor experiențe de viață ale acestora, proiectul facilitează o schimbare pedagogică de la învățarea de menținere la învățarea transformativă (Mezirow, 2000). Această abordare răspunde simultan barierelor sistemice și dificultăților relaționale, astfel încât studenții nu doar să rămână în sistem, ci să poată prospera în cadrul instituțional.

Modelul de guvernanță, concretizat prin Comitetul consultativ al proiectului Student Success, consolidează aceste principii. Alcătuit în proporții egale din reprezentanți ai studenților și ai personalului universitar, acest organism coordonează procesul decizional strategic, asigurând totodată menținerea perspectivei studenților în centrul dezvoltării programului. Această structură ilustrează o transformare culturală deliberată în interiorul instituției și este în concordanță cu viziunea formulată în *Învățarea nu are limite*, potrivit căreia educația acționează ca un catalizator al echității, incluziunii și rezilienței (Botkin et al., 1979).

Componenta 1: Glosarul digital multilingv

Recunoașterea faptului că barierele lingvistice reprezintă unul dintre principalele obstacole în calea succesului academic a dus la elaborarea unui glosar digital multilingv cuprinzător. Această resursă traduce concepte esențiale din ingineria mediului în isiXhosa, Sesotho, Kiswahili, afrikaans și într-o engleză accesibilă și include pronunții audio și exemple contextuale menite să sprijine înțelegerea în contexte lingvistice diverse.

Dezvoltarea sa a presupus colaborarea cu specialiști în lingvistică, traducători din comunitățile locale și grupuri de discuție formate din studenți, pentru a asigura atât acuratețea culturală și disciplinară, cât și integrarea vocilor studenților în proces. În prezent, glosarul conține peste 2 000 de termeni în șase limbi, este complet integrat în Centrul pentru succesul studenților bazat pe inteligență artificială și poate fi accesat de pe dispozitive mobile. Datele privind utilizarea indică un nivel constant de interes, cu peste 15 000 de căutări pe lună, iar feedbackul studenților evidențiază o mai mare încredere în propriile capacități, o mai bună înțelegere a conceptelor și un sentiment sporit de apartenență lingvistică.

Dincolo de funcția sa de traducere, glosarul reprezintă un act deliberat de incluziune epistemică, prin care sunt validate diferite moduri de cunoaștere și de comunicare a ideilor tehnice. Creând punți între limbile indigene și limbajul disciplinar, el se

înscrie în principiile educației decoloniale și contestă în mod activ dominația limbii engleze ca unică limbă academică (Shizha, 2013). Această abordare transformă învățarea dintr-un model unidirecțional de transmitere a cunoștințelor într-un mediu relațional, incluziv și care îi împuternicește pe studenți. Ea le permite acestora nu doar să descifreze cunoștințele existente, ci și să participe la construirea lor prin raportare la propriile contexte lingvistice și culturale.

Componenta 2: Cadrul de evaluare timpurie a riscurilor

Proiectul a dezvoltat un cadru cuprinzător de evaluare a riscurilor, care depășește indicatorii academici convenționali și abordează trei domenii-cheie de vulnerabilitate în rândul studenților: performanța academică, dificultățile socioeconomice și sănătatea mintală. Cadrul integrează două instrumente de evaluare adaptate cultural: scala rezilienței academice și chestionarele privind stresul în rândul studenților la inginerie, ambele validate în mod specific pentru studenții universităților sud-africane. Ambasadori ai Centrului pentru studenți, instruiți în acest scop, administrează chestionarele adaptate cultural în momente strategice ale semestrului universitar. Datele colectate sunt transmise direct către tabloul de bord personalizat pentru analiză al Centrului pentru studenți, care utilizează algoritmi automatizați pentru prelucrarea răspunsurilor în timp real. Sistemul permite identificarea imediată a studenților care ar putea avea nevoie de sprijin suplimentar, cu respectarea unor protocoale stricte de confidențialitate. Instrumentele de vizualizare ale tabloului de bord permit atât studenților, cât și consilierilor să urmărească progresele și să acceseze resurse relevante, creând astfel un ecosistem de sprijin transparent, care le oferă studenților mai multă autonomie.

Procesul de evaluare are loc în trei momente critice ale ciclului academic:

- perioada de orientare – pentru identificarea dificultăților de tranziție;
- evaluarea de la jumătatea semestrului – pentru detectarea dificultăților aflate în curs de apariție;
- etapa premergătoare examenelor – pentru prevenirea unor eventuale situații de criză.

Această abordare se bazează pe modele educaționale consacrate, dar integrează și perspective locale. Ea se inspiră din filosofia Ubuntu pentru a crea un sistem centrat pe punctele forte ale studenților (Letseka, 2014). În loc să îi eticheteze drept studenți „cu risc”, cadrul urmărește identificarea nevoilor concrete de sprijin, recunoscând în același timp capacitățile de care fiecare student dispune deja.

Eficiența cadrului este reflectată de îmbunătățirea ratelor de intervenție timpurie și de reducerea nevoii de sprijin în situații de criză. Studenții apreciază caracterul nestigmatizant al acestei abordări și faptul că accentul cade pe împuternicire, nu pe remedierea deficiențelor.

Componenta 3: Grupuri de studiu și mentorat coordonate de studenți

Cercetările au demonstrat în mod constant importanța integrării sociale pentru succesul studenților în solicitantele programe de inginerie. Studiile realizate de Talar et al. (2025) au arătat că relațiile interpersonale solide și implicarea socială semnificativă sporesc considerabil angajamentul academic al studenților și perseverența acestora. Concluziile cercetătorilor recomandă în mod explicit facultăților de inginerie să dezvolte grupuri studențești cu activități diverse și să organizeze evenimente care să contribuie la formarea acestor legături esențiale. Aceste recomandări sunt deosebit de relevante pentru categoriile de studenți slab reprezentate, întrucât Lucietto et al. (2023) au constatat că aceștia duc adesea lipsă de conexiuni instituționale și de relații cu colegii, ceea ce îi face mai vulnerabili la abandon sau la schimbarea specializării.

Pentru a răspunde acestor nevoi documentate, proiectul a creat grupuri de studiu structurate, coordonate de mentori din rândul studenților, special instruiți în acest scop. Grupurile îndeplinesc o dublă funcție: oferă sprijin academic esențial pentru disciplinele inginerești dificile și, în același timp, contribuie la formarea relațiilor sociale despre care s-a demonstrat că favorizează menținerea studenților în sistem. Ele utilizează tehnici de învățare colaborativă care îmbunătățesc atât performanța academică, cât și competențele de lucru în echipă – fundamentale în practica inginerească. Abordarea este deosebit de eficientă deoarece permite formarea organică a unor rețele de sprijin între studenții care se confruntă cu dificultăți academice similare.

Eficiența programului depinde în mare măsură de soliditatea curriculumului de formare a mentorilor, care integrează trei componente-cheie ale teoriei învățării transformatoare. În primul rând, mentorii beneficiază de o pregătire intensivă în tehnici de facilitare, pentru a putea coordona sesiuni de studiu productive și a încuraja discuțiile incluzive. În al doilea rând, ei parcurg module de competență interculturală, concepute pentru lucrul cu populații studențești diverse. În al treilea rând, pregătirea privind orientarea în sistem îi ajută pe mentori să îi sprijine pe colegii lor în accesarea resurselor academice și a serviciilor adecvate de sprijin. Această pregătire temeinică le permite

mentorilor să recunoască diferite stiluri de învățare, să gestioneze eficient dinamica grupurilor și să îi îndrume pe studenți către formele de sprijin de care au nevoie.

Datele de evaluare indică faptul că inițiativa de sprijin între colegi produce rezultate bune atât în ceea ce privește menținerea studenților în sistem, cât și gradul de satisfacție al acestora. Participanții declară că au dobândit mai multă încredere, strategii de studiu mai eficiente și un sentiment mai puternic de apartenență la comunitatea universitară. Aceste rezultate sunt în concordanță cu cercetările existente privind beneficiile învățării între colegi în educația STEM și demonstrează eficiența programului în abordarea principalelor dificultăți cu care se confruntă studenții la inginerie.

Componenta 4: Centrul pentru succesul studenților bazat pe inteligență artificială

Centrul pentru succesul studenților bazat pe inteligență artificială reprezintă infrastructura digitală centrală a Proiectului Student Success din cadrul EBE, integrând toate componentele într-o singură platformă coerentă, care creează o punte între studenți și personalul universitar. Mai mult decât un simplu tablou de bord pentru date, Centrul transpune în practică principiile anticipative, participative și inovatoare ale proiectului, facilitând mecanisme de feedback în timp real, intervenții personalizate și interacțiuni bazate pe relații. Cu ajutorul inteligenței artificiale, Centrul colectează și coroborează date privind performanța academică, implicarea în mediul digital și indicatorii de bunăstare raportați de studenți, pentru a genera trasee individualizate de sprijin. Algoritmii de învățare automată identifică tipare asociate riscului academic, precum prezența neregulată la cursuri, temele nepredate sau utilizarea redusă a resurselor, și emit alerte sau recomandări personalizate. Atunci când sunt detectate semnale de risc, studenții sunt puși proactiv în legătură cu serviciile relevante, precum tutoratul, mentoratul între colegi sau consilierea, păstrându-și totodată autonomia și controlul asupra datelor personale.

Faptul că platforma nu funcționează izolat este crucial. Ea creează un sistem colaborativ de feedback, în cadrul căruia personalul academic și echipele de sprijin pot urmări progresul studenților, pot răspunde la timp nevoilor acestora și pot purta un dialog relevant, fundamentat pe date. Astfel, Centrul funcționează ca o interfață relațională, contribuind la dezvoltarea unei culturi a receptivității și grijii, nu a supravegherii și controlului.

Interfața Centrului, proiectată prin runde succesive de consultări cu grupuri de discuție formate din studenți, acordă prioritate ușurinței în utilizare și încrederii. Studenții raportează un grad ridicat de satisfacție și subliniază că sistemul este perceput ca unul de sprijin, nu unul punitiv, și că le întărește sentimentul că sunt văzuți și înțeleși. În acest fel, Centrul pentru succesul studenților nu doar conectează componentele tehnologice și umane, ci ilustrează și modul în care inovarea digitală poate susține ecosisteme de învățare transformatoare și centrate pe student.

Implementare și metodologie

Proiectul a utilizat o metodologie de cercetare-acțiune structurată în cicluri continue de planificare, implementare, observare și reflecție (McNiff, 2009). Această abordare ciclică a permis echipei de proiect să răspundă dinamic provocărilor apărute, menținând în același timp standarde riguroase de cercetare și responsabilitate. Fiecare ciclu presupunea, de regulă, testarea pilot a unei intervenții – de exemplu, grupuri de studiu coordonate de studenți sau actualizări ale glosarului –, colectarea feedbackului în timp real, reflecția asupra rezultatelor împreună cu părțile interesate și ajustarea corespunzătoare a următoarei etape.

Colectarea datelor a combinat abordări cantitative și calitative. Indicatorii cantitativi au inclus performanța academică – rate de promovare și nepromovare, note medii –, ratele de menținere a studenților în sistem și datele de utilizare generate de Centrul pentru succesul studenților, precum căutările în glosar, frecvența autentificărilor și alertele de risc declanșate. Metodele calitative au inclus grupuri de discuție, interviuri semistructurate și observație participativă, desfășurate în cadrul mai multor cohorte. Acestea au avut loc în momente-cheie ale anului universitar – de exemplu, la jumătatea semestrului, în perioada examenelor și în etapa de evaluare de după încheierea semestrului – pentru a surprinde evoluția experiențelor studenților.

A fost utilizată o **analiză bazată pe metode mixte** pentru triangularea constatărilor, ceea ce a permis echipei să analizeze nu doar ce se schimba, ci și de ce. Tendințele cantitative au fost interpretate în lumina relatărilor studenților și a factorilor contextuali, oferind o înțelegere mai cuprinzătoare a impactului și a domeniilor care necesitau îmbunătățiri.

Un aspect important a vizat **implicarea studenților în calitate de cercetători** pe tot parcursul procesului. Ei au contribuit la formularea întrebărilor de cercetare, au participat la elaborarea ghidurilor de interviu, au facilitat sesiuni de feedback între colegi

și au contribuit la interpretarea rezultatelor în cadrul atelierelor de reflecție. Acest caracter participativ reflectă idealurile democratice ale teoriei învățării transformatoare și a conferit cercetării un plus de autenticitate și de înțelegere contextuală. Prin această abordare metodologică, proiectul a rămas ancorat în realitate, adaptabil și incluziv, evoluând permanent ca răspuns la nevoile complexe și diverse ale studenților EBE.

Rezultate și impact

Rezultatele proiectului Student Success reflectă nu doar progrese statistice, ci și o concordanță semnificativă cu principiile învățării transformatoare integrate în concepția sa. Prin combinarea unor strategii anticipative, participative și incluzive în toate componentele sale, proiectul a produs în mod demonstrabil o schimbare a practicilor instituționale, îndepărtându-le de învățarea de menținere și orientându-le către transformare sistemică.

Rezultate cantitative

După trei ani de implementare, proiectul indică efecte pozitive semnificative în mai multe domenii:

- Rata de menținere în sistem a studenților din anul întâi participanți la proiect a crescut de la 78% la 89%, reflectând eficiența identificării timpurii a riscurilor și a sprijinului proactiv oferit prin Centrul pentru succesul studenților bazat pe inteligență artificială.
- Diferențele de performanță dintre grupurile lingvistice s-au redus cu 40%, ceea ce ilustrează succesul glosarului multilingv în îmbunătățirea accesului epistemic și în reducerea excluziunii bazate pe limbă.
- Gradul de satisfacție al studenților față de serviciile de sprijin academic a crescut de la 65% la 92%, în concordanță cu abordarea participativă a proiectului, care a integrat vocile studenților în dezvoltarea sistemelor de sprijin.
- Utilizarea serviciilor de sprijin pentru sănătatea mintală a crescut cu 60%, indicând nu doar o disponibilitate mai mare de a solicita ajutor, ci și consolidarea încrederii și a sentimentului de siguranță psihologică prin intermediul unui sprijin integrat și centrat pe student.
- Datele privind utilizarea glosarului au evidențiat o corelație pozitivă puternică între folosirea acestuia și performanța academică la disciplinele tehnice, confirmând legătura dintre incluziunea lingvistică și performanța cognitivă.

Aceste îmbunătățiri s-au produs în pofida unor dificultăți externe, precum efectele persistente ale pandemiei de COVID-19 și problemele economice continue, ceea ce subliniază reziliența și capacitatea de adaptare a unui sistem bine integrat și receptiv la nevoile studenților.

Constatări calitative

Interviurile cu studenții relevă efecte care depășesc cu mult performanța academică. Participanții raportează un nivel sporit de autoeficacitate, mândrie culturală și sentiment de apartenență, în special ca urmare a resurselor multilingve și a inițiativelor coordonate de colegi. Mulți au declarat că, pentru prima dată, s-au simțit „văzuți și apreciați" de instituție, ceea ce indică o transformare a relației dintre instituție și student, element esențial al învățării participative și relaționale.

Reflecțiile cadrelor didactice evidențiază o îmbunătățire a dinamicii la clasă, o implicare mai mare a studenților și o deschidere sporită către forme alternative de cunoaștere. Unii profesori și-au adaptat practicile didactice pentru a include exemple multilingve sau forme mai incluzive de evaluare, ceea ce demonstrează o orientare către o pedagogie integratoare.

La nivel instituțional, proiectul a influențat modificări de politică în domeniul sprijinului lingvistic, al dezvoltării academice și al coordonării serviciilor destinate studenților. Aceste schimbări sistemice arată că proiectul nu a îmbunătățit doar rezultatele individuale, ci a stimulat și o reflecție mai amplă asupra excelenței incluzive și a transformării instituționale – elemente definitorii ale viziunii „Speranța nu are limite".

Implicații mai ample: reducerea decalajului uman

Proiectul Student Success din cadrul EBE oferă exemple practice privind modalitățile de reducere a „decalajului uman" identificat în inițiativa *Învățarea nu are limite*. Prin abordarea inegalităților sistemice cu ajutorul unor intervenții anticipative, participative și inovatoare, proiectul creează condițiile pentru o învățare transformativă care depășește succesul academic individual.

Abordarea multilingvă a proiectului pune sub semnul întrebării ipotezele dominante privind rolul limbii în educația tehnică și demonstrează că diversitatea lingvistică consolidează, nu subminează, rigoarea academică. Această constatare are implicații pentru educația inginerească la nivel global, în special în contexte multilingve.

Integrarea inteligenței artificiale într-un design centrat pe oameni oferă un model de educație sprijinită de tehnologie, în care aceasta completează relațiile umane, în loc să le înlocuiască. Proiectul arată cum instrumentele digitale pot facilita conexiunile sociale esențiale pentru învățarea transformativă, în loc să împiedice.

Extinderea la scară și replicarea modelului

Concepția proiectului pune accent pe capacitatea de adaptare și transfer, componentele sale putând fi modificate pentru a se potrivi unor contexte instituționale diferite, fără a pierde însă principiile de bază. Printre factorii esențiali pentru o replicare reușită se numără:

- angajamentul conducerii în favoarea învățării transformatoare, și nu a învățării de menținere;
- implicarea studenților în procesele de proiectare și implementare;
- integrarea limbilor locale și a sistemelor culturale de cunoaștere;
- utilizarea unor platforme tehnologice care consolidează relațiile umane, în loc să le înlocuiască;
- sisteme cuprinzătoare de evaluare, capabile să surprindă atât rezultatele cantitative, cât și pe cele calitative.

Mai multe universități din Africa de Sud au început deja să implementeze versiuni adaptate ale unor componente ale proiectului, iar Universitatea Witwatersrand și Universitatea Stellenbosch dezvoltă resurse multilingve și programe de sprijin între colegi similare.

Interesul internațional a venit și din partea unor universități din Kenya, Ghana și India, unde diversitatea lingvistică și dificultățile socioeconomice similare generează nevoi comparabile de abordări educaționale transformatoare.

Provocări și limite

Provocările întâmpinate în implementare au inclus constrângeri legate de resurse, dificultăți tehnologice și rezistență la schimbare în interiorul unor structuri instituționale consacrate. Dependența proiectului de finanțare externă ridică, de asemenea, probleme privind sustenabilitatea sa, care necesită o atenție constantă.

Sensibilitatea culturală în dezvoltarea resurselor multilingve s-a dovedit mai complexă decât se anticipase, necesitând consultări ample cu comunitățile și ajustări succesive.

Găsirea unui echilibru între standardizare și autenticitate culturală rămâne o provocare permanentă.

Impactul proiectului asupra parcursului profesional pe termen lung și asupra contribuției sociale a absolvenților necesită studii longitudinale care să depășească intervalele actuale de evaluare. Deși indicatorii pe termen scurt sunt pozitivi, succesul final trebuie măsurat și prin contribuția absolvenților la soluționarea provocărilor globale identificate în cadrul inițiativei „Speranța nu are limite".

Direcții viitoare și recomandări

Următoarea etapă a proiectului se concentrează pe aprofundarea parteneriatelor cu comunitățile, extinderea resurselor multilingve și dezvoltarea unor rețele de absolvenți care să susțină în continuare procesul de transformare. Planurile includ înființarea unor inițiative similare în campusurile rurale și crearea unor programe de schimb cu instituții partenere din alte țări.

Pentru inițiativa mai amplă „Speranța nu are limite", acest studiu de caz formulează mai multe recomandări:

- prioritatea acordată incluziunii lingvistice, considerată fundamentală pentru transformarea educației;
- investiții în platforme tehnologice care facilitează, și nu înlocuiesc, relațiile umane;
- dezvoltarea unor cadre de evaluare capabile să surprindă rezultatele învățării transformatoare dincolo de indicatorii academici tradiționali;
- crearea unor rețele pentru schimbul de practici inovatoare între instituții și dincolo de granițele naționale;
- susținerea unor schimbări de politică favorizând abordări educaționale multilingve și multiculturale.

Concluzie

Proiectul Student Success, desfășurat în cadrul Facultății de Ingineria Mediului (EBE) de la Universitatea Cape Town, demonstrează că reducerea decalajului uman presupune mai mult decât bune intenții. Ea necesită o schimbare sistemică întemeiată pe principiile învățării anticipative, participative și inovatoare. Prin eliminarea barierelor

lingvistice, utilizarea tehnologiei în sprijinul relațiilor umane și implicarea studenților în calitate de participanți la crearea propriei experiențe educaționale, proiectul creează condițiile pentru o învățare transformativă care depășește cu mult succesul academic individual.

Acest studiu de caz confirmă optimismul lui Peccei cu privire la potențialul uman de învățare și oferă totodată dovezi concrete că transformarea educației poate contribui la abordarea provocărilor urgente cu care se confruntă omenirea. Succesul proiectului sugerează că, într-adevăr, „învățarea nu are limite" atunci când instituțiile de învățământ se angajează să reducă, și nu să perpetueze, decalajul uman.

În fața unor provocări globale fără precedent, lecțiile acestui studiu de caz oferă speranță și repere practice pentru cadrele didactice din întreaga lume. Calea de urmat presupune nu doar inovare tehnică, ci și o transformare fundamentală a modului în care înțelegem învățarea, comunitatea și potențialul uman. Proiectul Student Success de la Universitatea Cape Town oferă un posibil model pentru această transformare – un model ancorat în cunoașterea locală, dar relevant la nivel global, sofisticat din punct de vedere tehnologic, dar profund uman în esență.

Drumul către transformarea educației continuă, ghidat de convingerea că învățarea nu are limite atunci când barierele sunt înlăturate și potențialul uman este valorificat cu adevărat. Reducând decalajul uman, nu formăm doar studenți mai bine pregătiți, ci contribuim la construirea unui viitor mai bun pentru toți.

Referințe bibliografice

Badat, S. (2010). *The challenges of transformation in higher education and training institutions in South Africa.* Development Bank of Southern Africa. https://www.dbsa.org/sites/default/files/media/documents/2022-11/The%20Challenges%20of%20Transformation%20in%20Higher%20 Education%20and%20Training%20Institutions%20-%202010.pdf

Botkin, J. W., Elmandjra, M., & Malitza, M. (1979). *No limits to learning: Bridging the human gap. A report to the Club of Rome.* Pergamon Press.

Kabo, J., & Baillie, C. (2009). Seeing through the lens of social justice: A threshold for engineering. *European Journal of Engineering Education, 34*(4), 317-325. https://doi.org/10.1080/03043790902987410

Letseka, M. (2014). Ubuntu and justice as fairness. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 5*(9), 544-551. https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n9p544

Lucietto, A., Buckner, H., & Munguia, A. (2023). Improving retention and graduation of female engineering and polytechnic students with first-year interventions. *Journal of College Science Teaching, 52*(5), 34-43. https://doi.org/10.1080/19434898.2023.12290246

McNiff, J. 2009. *You and your action research project*, Routledge.

Mezirow J. 2000. *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*, ERIC.

Shiza, E. 2013. Reclaiming our indigenous voices: The problem with postcolonial Sub-Saharan African school curriculum. *Journal of Indigenous Social Development,* 2.

Talar, Y., Gozaly, J., & Vania, G. (2025). Enhancing engineering student retention at Indonesian private university through improved interpersonal interactions and social integration. *Journal Industrial Servicess, 11*(1), 25-33.

Biografii

Athenkosi Nzala este cercetător universitar, iar activitatea sa se concentrează în principal pe succesul studenților în învățământul ingineresc și pe evoluția tehnologiilor bazate pe inteligență artificială în educația inginerească. Este profund implicat în dezvoltarea tinerilor, inovarea educațională și implementarea unor strategii durabile în Africa de Sud. A contribuit la numeroase proiecte interdisciplinare. Activitatea sa face în mod eficient legătura dintre cercetarea academică teoretică și implicarea educațională practică, orientată către comunitate.

Athenkosi.nzala@uct.ac.za

Malibongwe Manono este conferențiar universitar în cadrul Departamentului de Inginerie Chimică al Universității Cape Town. Domeniul său de expertiză îl reprezintă prelucrarea mineralelor, cu accent pe sustenabilitate, eficiența utilizării resurselor și impactul operațiunilor miniere asupra mediului. Coordonează mai multe inițiative inovatoare de cercetare care urmăresc dezvoltarea tehnologiilor verzi în sectorul metalurgic. A publicat numeroase articole în reviste academice cu impact ridicat și este recunoscut pe scară largă drept unul dintre specialiștii de referință în practicile de inginerie durabilă și în procesele de tranziție către modele mai sustenabile.

malibongwe.manono@uct.ac.za

Hlengiwe Mazibuko este cercetătoare universitară și asistentă în cadrul Departamentului pentru Afaceri Studențești al Universității Cape Town. Activitatea sa academică se concentrează în mare măsură pe educația inginerească, tehnologiile inovatoare și comunitățile de învățare. Este implicată activ în proiecte interdisciplinare care promovează succesul studenților în contexte sud-africane. Abordarea sa metodologică aduce perspective valoroase în cadrul inițiativelor de colaborare la care participă. Este o susținătoare fermă a practicilor de cercetare incluzive și a dezvoltării unor soluții de sustenabilitate construite împreună cu comunitățile.

MZBHLE003@myuct.ac.za

Ntokozo Sindane este cercetătoare și asistentă în domeniul serviciilor de orientare profesională la Universitatea Cape Town. Studiile sale academice analizează interacțiunea dintre diferitele programe de sprijin din cadrul Facultății de Ingineria Mediului. Este preocupată de promovarea schimbării sistemice prin cercetare bazată pe dovezi și prin modele colaborative dezvoltate împreună cu comunitățile. Contribuie activ la dezbaterea academică prin articolele publicate și oferă mentorat cercetătorilor aflați la început de carieră din domeniul său.

SNDNTO007@myuct.ac.za

Învățarea susținerii unor viitoruri deschise: intervenții pentru practici adaptate contextului

Colectivul de Cercetare Interculturală în Arhitectură (CRAC), Tordis Berstrand, Teresa Hoskyns, Aleksandra Raonic și Claudia Westermann*

Rezumat

Acest articol prezintă trei intervenții dezvoltate de Colectivul de Cercetare Interculturală în Arhitectură (CRAC), cu scopul de a încuraja practici ancorate în contexte concrete. Integrând gândirea relațională orientală, teoriile decoloniale și feministe, precum și pedagogiile radicale ale lui Paulo Freire și Augusto Boal, aceste intervenții contestă accentul pus de discursul arhitectural occidental pe forme statice și pe soluții tehnologice, abordări care nu au reușit să răspundă în mod eficient crizelor ecologice aflate în desfășurare. Intervențiile noastre propun alternative la aceste abordări.

Prima intervenție, „O pălărie pentru trei persoane la un picnic" (2012–2019), a implicat peste 800 de studenți la arhitectură de la Universitatea Xi'an Jiaotong–Liverpool în proiectarea unor dispozitive arhitecturale ușor de purtat, menite să modeleze dinamica socială prin joc de rol și explorarea colaborativă a materialelor. Studenții au lucrat cu materiale obișnuite pentru a crea structuri ușor de purtat și dinamice, destinate unor interacțiuni complexe între personaje, punând accentul pe proiectarea arhitecturală ca tehnologie socială.

A doua intervenție, TEXTILE-lab (2023–prezent), creează la Universitatea Norvegiană de Știință și Tehnologie o platformă care îmbină meșteșugurile textile clasice cu educația arhitecturală. Studenții lucrează cu tehnici tradiționale, precum torsul lânii și țesutul, pentru a dezvolta practici transdisciplinare și forme de învățare prin experiență corporală.

A treia intervenție, SKIRTs: Revendicarea spațiului public (2025), implică structuri textile moi, ușor de purtat și concepute ca forme arhitecturale care activează spațiile publice prin intervenții feministe de tip *performance* (punere în scenă). Studenții creează evenimente

* Autor corespondent: Colectivul de Cercetare Interculturală în Arhitectură (CRAC), crac@crac-uk.org.

arhitecturale participative care pun sub semnul întrebării proprietatea asupra spațiului și deschid posibilități alternative de implicare în spațiul public.

Aceste intervenții relevă cum pedagogiile interculturale care combină gândirea prin intermediul materiei, învățarea prin experiență corporală și practicile de tip *performance* pot genera experiențe educaționale transformatoare. Punând accentul pe proces mai degrabă decât pe produs și pe relații mai degrabă decât pe obiecte, ele oferă alternative la educația convențională și îi pregătesc pe studenți să creeze în comun viitoruri sustenabile prin construirea colaborativă a sensului și printr-o implicare activă în situații marcate de incertitudine.

Cuvinte-cheie: pedagogie interculturală, practică ancorată în context, învățare transformatoare, arhitectură performativă, gândirea prin intermediul materiei, proiectare relațională.

Introducere

Colectivul de Cercetare Interculturală în Arhitectură (în limba engleză Crosscultural Research on Architecture Collective sau CRAC) este un grup de cercetători, arhitecți și artiști preocupați de relațiile complexe pe care spațiile le încorporează: între modernizare și tradiție, dar și între nivelul local, regional și global. CRAC s-a format în urma unei experiențe comune. Toți membrii CRAC au fost, într-un anumit moment al carierei lor, responsabili de crearea unor cadre educaționale pentru studenții unui program sino-britanic de proiectare arhitecturală din Suzhou, China. Contextul a impus o reconfigurare radicală a educației și a generat o practică experimentală de învățare în comun. Membrii CRAC au colaborat în cadrul unor ateliere, prezentări și publicații. În încercarea de a dezvolta o platformă pentru practici ancorate în context, orientate spre sustenabilitate, și de a aborda ceea ce *Învățarea nu are limite* numește „decalajul uman", activitatea noastră examinează critic perspectivele ontologice predominante în discursurile arhitecturale occidentale, care pun accent pe delimitări, forme statice și soluții tehnologice. Pornind de la forme locale de gândire și de la tradiții precum abordările relaționale din filosofia chineză și cultura scandinavă, dar și de la designul sistemic contemporan, teoriile decoloniale și feministe și, în special, de la ideea acțiunii transformatoare dezvoltată de Paulo Freire, Augusto Boal, Donella Meadows și Donna Haraway, practicile, instrumentele și metodele noastre mută atenția spre învățare ca experiență performativă și materială, ancorată în procesele cotidiene ale vieții. Influența transformării prin *performance*, așa cum este formulată de Augusto Boal (1974/2008), și a învățării prin experiență existențială, la Paulo Freire (1970/2000), este la fel de evidentă în activitatea noastră ca „jocurile cu sfoară" ale Donnei Haraway (2016) și ideea ei de „a gândi împreună cu", care se înscriu în spiritul recomandărilor formulate de Donella

Meadows pentru „a trăi într-o lume a sistemelor” (2008, p. 173 și următoarele) și reafirmă necesitatea de a „extinde granițele grijii” (p. 190).

Am dezvoltat instrumente interculturale care reflectă practicile spațiale chineze și occidentale și care analizează, de exemplu, felul cum grădinile și curțile clasice chineze exprimă relații zoetologice – centrate pe viață (Ames, 2023; Berstrand et al., 2021). Aceste instrumente fac posibilă o gândire spațială ancorată în context, deschisă spre viitoruri emergente, în loc să prescrie rezultate predeterminate, reflectând observația lui Margaret Mead (1942) potrivit căreia nu putem concepe viitorul sub forma unor utopii fixe fără a risca să ajungem la un control absolutist (pp. 66–68). În acord cu teoriile lui Gregory Bateson (1942), situăm valoarea în mijloacele în sine, găsind sensul „implicit în actul însuși și simultan cu acesta” (p. 82), și nu separat de el.

Ca platformă interculturală și meta-reflexivă, CRAC integrează o abordare afirmativă care depășește cadrele exclusiv critice și adoptă ceea ce filosoful Adriana Cavarero numește un „imaginar al speranței” (Cavarero & Roncalli, 2022), deopotrivă transformator și generator de noi posibilități. Gesturile speculative devin intervenții în timp real în țesătura socială a comunităților și deschid, prin transformare spațial-materială, viitoruri proiectate într-o manieră afirmativă. Intervențiile realizate în trecut au inclus instalații de artă publică, ateliere și puneri în scenă de tip *performance*, inițiind reconfigurarea relațiilor în comunități aflate în dificultate și în educația arhitecturală. Studiile de caz se înscriu într-o tradiție îndelungată a practicilor arhitecturale feministe care își însușesc și contestă spațiul prin intermediul punerilor în scenă de tip *performance*. Un exemplu îl reprezintă practica colectivului Taking Place (Hoskyns & Thomas, 2017), a cărei membră fondatoare, Teresa Hoskyns, face parte și din CRAC. Actul propriu-zis de a *lua în stăpânire* un loc prin folosirea și punerea în scenă diferită a spațiilor deschide posibilitatea de a regândi unele dintre normele patriarhale, adesea trecute cu vederea, care structurează spațiile și instituțiile noastre și creează în mod activ, în interiorul acestora, o realitate spațială și socială alternativă.

Studiile de caz discutate în continuare includ „O pălărie pentru trei persoane la un picnic” (2012–2019), TEXTILE-lab (2023–prezent) și SKIRTs (2025), înțelese ca spații ale unor construcții critico-afirmative ale locului. Secțiunile următoare invită la reflecție asupra modelelor onto-epistemologice inerente acestor proiecte și asupra relevanței lor pentru o învățare transformatoare aliniată viziunii „Speranța nu are limite”:

- A învăța să participi și a participa pentru a învăța: participanții negociază nevoi contradictorii prin explorarea colaborativă a materialelor, depășind rezolvarea individuală a problemelor și orientându-se spre construirea colectivă a sensului.

- A afirma viitoruri deschise: participanții își imaginează și proiectează dinamici sociale pe care nu le pot anticipa pe deplin, dezvoltându-și capacitatea de a acționa în condiții de incertitudine.
- A acționa pentru a descoperi: la intersecția dintre arhitectură, punere în scenă și interacțiune socială, participanții experimentează învățarea ca proces dinamic, corporal și ancorat material, nu ca exercițiu conceptual abstract.
- A genera întâlniri interculturale: studiile de caz împletesc tradițiile occidentale ale educației arhitecturale cu gândirea relațională scandinavă și orientală, demonstrând cum pedagogiile interculturale pot genera noi posibilități de învățare.

O pălărie pentru trei persoane la un picnic

Regândirea mediului construit prin intermediul unui dispozitiv arhitectural

Dezvoltat pentru studenții din anul I ai programului de arhitectură de la Universitatea Xi'an Jiaotong–Liverpool, o instituție de învățământ sino-britanică din Suzhou, China, exercițiul „O pălărie pentru trei persoane la un picnic" încurajează practica ancorată în context printr-o activitate de proiectare bazată pe joc de rol. Pornind de la *Teoria conversației* a lui Gordon Pask (1976) și de la dezvoltările ulterioare ale cibernetici proiectării, realizate de Ranulph Glanville (2007), exercițiul ilustrează o abordare conversațională a pedagogiei. Claudia Westermann, membră CRAC, a conceput exercițiul în 2012 ca pe o introducere ludică în practica spațială critică și corporală și în înțelegerea interculturală. Între 2012 și 2019, exercițiul „O pălărie pentru trei persoane la un picnic" a fost predat, cu mici variații, de membri CRAC și de alte cadre didactice, ca parte a modulului introductiv ARC101, la care erau înscriși anual între 120 și 220 de studenți. Începând din 2026, exercițiul este adaptat și extins, în colaborare cu cercetători aborigeni, pentru studenții din anul I la arhitectură de la Universitatea Curtin din Perth, Australia. El poate fi adaptat cu ușurință și pentru tineri adulți din alte contexte culturale și educaționale. Participanții nu trebuie să fie neapărat studenți la arhitectură. În forma sa minimală, exercițiul presupune aproximativ patru zile de lucru colaborativ și o zi dedicată evenimentului final – picnicul.

Arhitectură relațională

Arhitectura este înțeleasă în mod obișnuit ca avându-și originile în coliba primitivă, ceea ce sugerează că ideea de bază a arhitecturii este aceea a unui acoperiș sprijinit pe pereți, care oferă protecție împotriva condițiilor climatice resimțite ca nefavorabile. „O pălărie pentru trei persoane la un picnic" pune sub semnul întrebării această interpretare și introduce o perspectivă mai dinamică și sistemică asupra modului în care arhitectura face parte din felul cum acționăm în lume și împreună cu lumea. Exercițiul îi conduce pe studenți spre înțelegerea arhitecturii ca tehnologie socială, capabilă să medieze relațiile și să facă acest lucru într-un mod dinamic – între oameni cu caractere, dorințe, viziuni asupra lumii și experiențe diferite, atât în viața publică, cât și în cea privată. Exercițiul sugerează că o arhitectură bună oferă cadre pentru o viață trăită cu sens, la orice vârstă și, în mod ideal, în orice situație posibilă.

Un picnic: locul nostru, un eveniment, o situație

Tema exercițiului stabilește picnicul ca pe un loc dinamic. În contextul programului sino-britanic de arhitectură din China, picnicul a servit nu doar ca prim exercițiu de proiectare, ci și ca introducere în înțelegerea interculturală, prin fragmente scurte, adesea amuzante, din literatura și cinematografia britanică în care sunt povestite scene de picnic. Studenții au fost încurajați să identifice povești similare în cultura chineză, unde asemenea exemple sunt numeroase, existând o îndelungată tradiție a „ieșirilor de primăvară" (春游 *chunyou*), numite și „pășirea pe verdeață" (踏青 *taqing*), care datează cel puțin din perioada dinastiilor Wei și Jin (220–420 e.n.), dacă nu chiar mai devreme (Tan, 2020). Picnicurile sunt și contexte în care apar obiecte transculturale. De pildă, obiectele chinezești din lac au fost exportate și au ajuns să constituie o parte esențială a coșurilor de picnic din Japonia (*O petrecere în aer liber*, începutul secolului al XVII-lea). Deși diferitele culturi produc povești diferite, picnicurile au avut, dincolo de granițele culturale, un lucru în comun: lipsa medierii arhitecturale – uneori cu rezultate spectaculoase, așa cum ne arată literatura, cinematografia și pictura. Picnicurile reunesc adesea oameni cu viziuni diferite asupra lumii și fără interese comune. Contactul cu o „altă" natură și cu oameni „diferiți", în absența oricărui cadru de mediere oferit de arhitectură, poate deveni o provocare complexă. Tema exercițiului „O pălărie pentru trei persoane la un picnic" pornește de la ideea că asemenea drame ar putea fi evitate dacă picnicurile ar beneficia de o mediere arhitecturală.

„O pălărie pentru trei persoane la un picnic" propune o provocare aparent simplă, dar în realitate complexă: proiectarea unui dispozitiv arhitectural care poate fi purtat

pentru trei participanți la picnic – „o pălărie comună" – menită să le medieze relațiile. Studenții lucrează în grupuri de câte șase, vizând combinații specifice de câte trei personaje inspirate din literatură (Westermann, 2012). Pe o pătură de picnic se întâlnesc, de exemplu, „un profesor care simte nevoia unei vacanțe, un negustor căruia îi place să spună bancuri și un jucător de șah care are la el toate piesele, dar nu și tabla". Pe o altă pătură stau „un entomolog, un filosof căruia îi place să privească cerul și un muzician căruia nu-i pasă nici de cer, nici de insecte". O altă pătură de picnic îi aduce împreună pe „un colecționar de fluturi, un activist pentru drepturile animalelor și o persoană care și-ar dori să înceapă să plouă". Concentrându-se asupra unor dinamici sociale dificil de rezolvat, exercițiul solicită proiecte care să depășească soluțiile tehnologice și rezultatele prestabilite. În schimb, studenții sunt provocați să conceapă proiecte pentru relații vii, care rămân deschise unor viitoruri aflate în formare.

Gândire prin intermediul materiei și învățare prin experiență corporală

Lucrând cu materiale obișnuite și reciclabile – bețișoare, carton, elastice, sârmă și sfoară – studenții proiectează structuri dinamice, care pot fi purtate și care impun, prin însuși procesul de realizare, atenție față de calitatea relațiilor pe care proiectul le face posibile. Studenții învață că aceste calități dau naștere unor povești vii.

Exercițiul culminează cu un eveniment-picnic în cadrul căruia studenții își pun proiectele în scenă (Figura 1) (Universitatea Xi'an Jiaotong-Liverpool, 2016). Cartografiind relațiile dinamice dintre personaje și fiind încurajați să exploreze limitele propriului proiect, studenții arată, în portofoliile lor reflexive, dezvoltarea unei conștiințe spațiale înțelese ca mod de a relaționa (Figura 2) (Westermann, 2017).

„O pălărie pentru trei persoane la un picnic" întruchipează practica spațială critică, înțeleasă ca experiență relațională. Un student a descris experiența de învățare astfel: „Când oamenii se mișcă, aspectul pălăriei se schimbă, iar spațiul se schimbă și el. Când forma pălăriei se schimbă, oamenii percep spațiul în mod diferit. Prin urmare pălăria și cei care o poartă se influențează reciproc" (Kong, 2016).



Figura 1: Grup de studenți punând în scenă jocul cu pălăria creată pentru evenimentul-picnic. Fotograf: Claudia Westermann, 2016

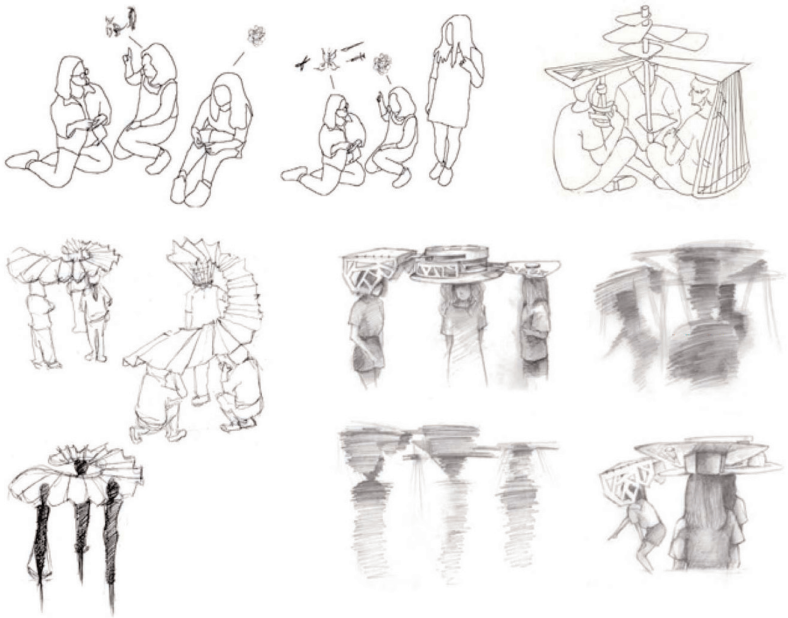


Figura 2: Desene reflexive ale procesului de proiectare și ale pălăriilor în acțiune la picnic, realizate de Di Yang, Chen Danhua, Kong Lingsen și Zhao Anqi (Westermann, 2017)

Implicații pentru proiectarea educației transformatoare

„O pălărie pentru trei persoane la un picnic" se bazează pe o abordare pedagogică menită să valorificeă în mod productiv capacitățile umane pre-reflexive și preverbale de a acționa în medii care au propria lor capacitate de acțiune și care se află în continuă schimbare. Dacă sunt încadrate cu atenție, asemenea acțiuni și experiențele existențiale asociate lor pot deveni o sursă valoroasă pentru dezvoltarea unor noi moduri de înțelegere, a unor noi practici și a unui vocabular nou. Prin crearea unor condiții în care învățarea ia naștere din joc de rol și din conversațiile cu agenți imaginați și cu agenți care depășesc ceea ce fusese inițial imaginat, „O pălărie pentru trei persoane la un picnic" contribuie la dezvoltarea unor practici dinamice, deschise spre viitoruri nedeterminate.

TEXTILE-lab

O platformă pentru schimburi interculturale, creație materială în comun și învățare între egali

TEXTILE-lab este un spațiu de lucru recent înființat la Universitatea Norvegiană de Știință și Tehnologie (NTNU), în Norvegia. În cadrul Facultății de Arhitectură și Design, acesta face parte dintr-o familie de laboratoare dedicate experimentării spațial-materiale, din care mai fac parte FORM-lab și SPACE-lab. TEXTILE-lab facilitează experimente cu diverse meșteșuguri clasice, legate de producerea firelor și fibrelor, inclusiv țesutul, împâslirea și cusutul manual sau la mașină. Laboratorul a fost inițiat de membri ai grupului academic FORM, coordonat de Tordis Berstrand din cadrul CRAC, și încurajează practici experimentale care extind domeniul posibilităților pentru gândirea prin intermediul materiei și pentru procesul de realizare în contextul educației arhitecturale.

Din perspectivă istorică, meșteșugurile și materialele textile au jucat un rol important în construirea spațiilor de locuire și a așezărilor umane din întreaga lume. Unele dintre aceste meșteșuguri și tehnici au supraviețuit în pofida dezvoltării tehnologiilor moderne, inventate tocmai pentru a eficientiza procesele laborioase ale producției textile analogice. În Norvegia, tradiții importante legate de producția lânii, realizarea firelor și meșteșugurile textile continuă să fie profund înrădăcinate în culturile locale, iar interesul reînnoit pentru conservarea activă, revitalizarea și transformarea acestor cunoștințe și abilități a stat la baza înființării TEXTILE-lab la NTNU.

O serie de ateliere organizate în legătură cu materiile predate în cadrul Facultății de Arhitectură oferă baza pedagogică pentru laborator, conceput ca spațiu transformator de predare și învățare. Explorarea textilelor în relație cu arhitectura nu este ceva nou, însă în ultimele decenii accentul s-a deplasat mai ales spre fabricația digitală, în detrimentul meșteșugurilor tradiționale. La NTNU, activitatea artistei textiliste Anni Albers, care la începutul secolului XX a explorat la Școala Bauhaus din Germania legăturile dintre arhitectură și țesut, reprezintă o sursă de inspirație. Albers considera țesutul o bază pentru dezvoltarea unor noi forme de practică cu caracter transdisciplinar, datorită „relațiilor în continuă extindere" pe care acesta le generează (Albers, 1974, p. 15). Această transdisciplinaritate ocupă un loc central în activitatea desfășurată la TEXTILE-lab, unde granițele disciplinare, precum și alte praguri posibile, sunt puse sub semnul întrebării și depășite în căutarea unor noi cunoștințe și abilități.

Depășirea unor întâlniri potențial dificile presupune și experiențe ale unor momente de cotitură în procesul de învățare, în care cadrele fundamentale de înțelegere sunt puse la încercare și reconstruite. După cum susțin Braaten & Hokstad (2017), procesele de învățare transformatoare sunt esențiale în studiile de design, iar activitatea din TEXTILE-lab intensifică această provocare atunci când studenții lucrează cu tehnologii care ar putea să nu le fie familiare, încercând să găsească soluții creative la probleme complexe. Schimbările onto-epistemologice pe care astfel de provocări le favorizează reprezintă o componentă importantă a procesului de învățare facilitat de laborator.

Ca loc de întâlnire, TEXTILE-lab funcționează asemenea unui dispozitiv relațional, a unui război de țesut de mari dimensiuni, care aduce împreună oameni, culturi și forme de cunoaștere diverse. Materialele și meșteșugurile textile au rezonanță în culturi foarte diferite, astfel încât aproape oricine intră în acest spațiu ajunge repede să împărtășească amintiri și povești despre meșteșugurile pe care le cunoaște. Confortul oferit de tectonica moale a spațiului textil și potențialul temei fac ca aproape imediat să fie activată capacitatea de a crea o comunitate. Acest efect se extinde și dincolo de laboratorul propriu-zis, așa cum au demonstrat prezentările recente ale activității desfășurate în afara spațiului fizic al acestuia. Ca platformă pentru multiple forme de practici relaționale situate, atelierele de meșteșuguri textile pot deveni astfel un mijloc de învățare în comun, descoperire și inovare incluzivă, indiferent de locul unde se desfășoară. Ele pot avea o bază într-un spațiu dedicat sau pot lua forma unor ateliere itinerante, oferindu-ne competențe transferabile, utile atât în procesele de proiectare, cât și dincolo de acestea.



Figura 3: Atelier de prelucrat lâna, coordonat de Eileen Garman Johnsen. Fotograf: Tordis Berstrand, 2025

În semestrul de primăvară al anului 2025, 16 studenți internaționali înscriși în direcția de design intitulată Circular Studio – Experimental Practice au dezvoltat structuri arhitecturale bazate pe textile și care pot fi purtate, pornind de la experimente cu lână și țesut realizate în laborator (Figura 3). Studioul a fost dezvoltat de Aleksandra Raonic din cadrul CRAC, cu sprijinul lui Tordis Berstrand, iar artista textilistă Edith Lundebrekke și arhitecta și specialista în lână Eileen Garman Johnsen au coordonat atelierele inițiale de meșteșuguri (Figura 4). În cadrul acestora, studenții au dobândit abilități de sortare, cardare și toarcere a lânii brute, material care a fost apoi folosit în experimente individuale și colaborative de țesut. Complexitatea activităților a crescut proporțional cu amploarea colaborării, nivelul de explorare și alegerea materialelor. În cele din urmă, în cadrul investigației cursului asupra tectonicii moi pentru o practică arhitecturală circulară, studenții au realizat împreună o piesă cu o lungime de 20 de metri (Figurile 5 și 10).



Figura 4: Atelier de țesut, coordonat de Edith Lundebrekke. Fotograf: Tordis Berstrand, 2025

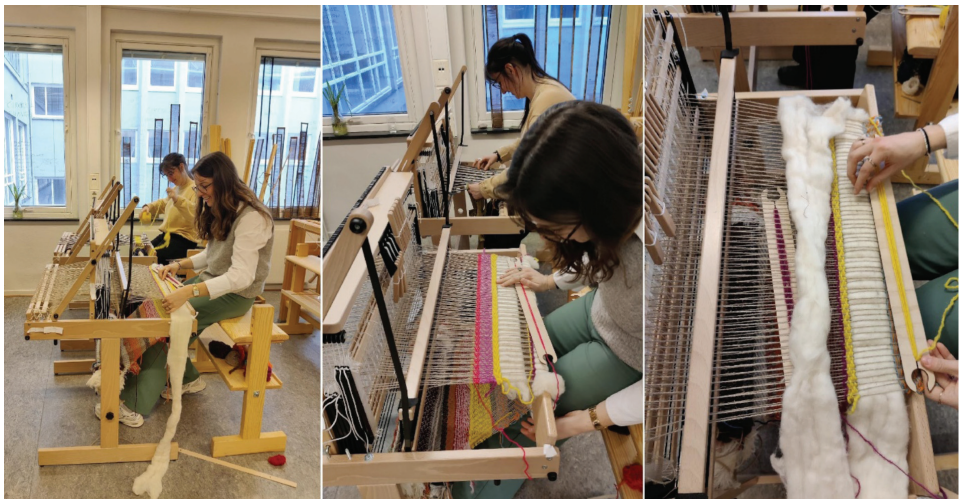


Figura 5: Țesut realizat în colaborare la TEXTILE-lab. Fotografi: studenții cohortei Experimental Practice 2025

Membrii unuia dintre cele cinci grupuri de studenți au reflectat astfel asupra experienței:

„Tapiseria pe care am realizat-o împreună în clasă, la războaiele de țesut, a devenit un element central al conceptului nostru. Ceea ce am creat împreună este poate cea mai importantă piesă a lucrării. Este un peisaj al corpurilor noastre și al experiențelor noastre cu războaiele de țesut și poartă poveștile multora dintre membrii clasei despre propriul mod de a țese, despre prima lor întâlnire cu textilele și despre realizarea unei tapiserii. Acest lucru devine vizibil în numeroasele culori diferite, chiar și în micile greșeli și în modurile variate de țesut care apar de-a lungul întregii piese." (Lugaz et al., 2025)

Natura creației textile face ca activitatea desfășurată în TEXTILE-lab să dezvolte nu doar capacitatea de a lucra cu materiale textile, ci și abilități de a face față unor situații și narative complexe, în care trebuie negociate cu atenție și împletite numeroase opțiuni și rezultate, capete libere și margini destrămate. Prin astfel de practici ar putea fi țesută însăși textura unor lumi viitoare sustenabile.

SKIRTs: însușirea spațiului public

În cadrul direcției de design Circular Studio – Experimental Practice de la NTNU, în semestrul de primăvară al anului 2025, studenții au dezvoltat structuri arhitecturale moi, care pot fi purtate și care întruchipează abordări feministe și ecologice ale proiectării spațiale – SKIRTs.

Cum pot structurile arhitecturale care pot fi purtate și se pretează jocului de roluri să activeze spațiul public și să propună noi forme de practică spațială întemeiate pe grijă, reutilizare și etică ecologică? Această întrebare este explorată prin realizarea colaborativă, experimentarea materială și spectacolele puse în scenă la SKIRTs. Studenții explorează arhitectura ca formă de eveniment și de implicare, punând accent pe grijă, circularitate și incluziune. După cum arată Helen Stratford, membră a colectivului Taking Place (2021), punerea în scenă (*performance*) este atât metodă de cercetare – o practică –, cât și metodologie de cercetare și reprezintă un mod de a gândi despre și prin calitățile de loc ale spațiului public. Sunt folosite două forme de punere în scenă, introduse ca metodă pedagogică de Aleksandra Raonic din cadrul CRAC: ArchiCarnival, o procesiune arhitecturală mobilă, organizată în oraș, și ArchiTheater, un eveniment de creare a spațiului care se desfășoară în spațiile publice (Figurile 6–10).



Figura 6: Carnavalul SKIRTs, înainte de pornire, în fața clădirii principale a universității, campusul Gløshaugen, NTNU. Fotograf: Milan Ognjanovic, 2025

În cadrul Carnavalului SKIRTs, studenții își poartă și transportă împreună SKIRTs-urile (Figurile 6 și 7). Ei pornesc cu acestea într-o plimbare prin oraș, alcătuind o formație neobișnuită, asemănătoare unui carnaval, care pune creează atmosferă și emoție pe străzi, stârnește curiozitatea și invită la mișcare, iar cetățenii pot alege să li se alăture. Drumul lor se încheie într-un spațiu public, într-un punct precis al orașului, pus în context prin numele a două femei ale căror acțiuni au inspirat proiectul SKIRTs. Este vorba despre o piață care poartă numele Elsei Laula Renberg, activistă sami care a luptat pentru drepturile poporului sami și a organizat prima Adunare Sami în 1917 (Aall & Nordli, 2016), situată în fața Kjøpmannsgata Ung Kunst (KUK), în cadrul Hannah Ryggen Triennial 2025: Mater (Figurile 9 și 10). Trienala celebrează moștenirea Hannei Ryggen, a cărei practică în domeniul textil angajată politic, poziționare feministă și opoziție față de nedreptatea socială (Paasche, 2019) au reprezentat unul dintre principalele puncte de plecare pentru proiectul SKIRTs și pentru explorările materiale, spațiale și teatrale ale studenților.



Figura 7: SKIRTs Carnival, prin oraș, de-a lungul râului Nidelva, Trondheim. Fotograf: Milan Ognjanovic, 2025

Când anume s-a transformat viața într-o reprezentație teatrală? Oare în timp ce studenții străbăteau străzile orașului (Figurile 7 și 8)? Ei încep să își ridice structurile arhitecturale folosind împreună lemn și lână (Figura 9). Leagă noduri, trag de frânghii, desfășoară textile țesute și cusute, în timp ce acest șantier neobișnuit prinde contur teatral în fața privitorilor. Trecătorii se apropie, ating exponatele și pătrund în spațiu, care se află într-o permanentă transformare, nu este niciodată delimitat complet și rămâne deschis oricui dorește să participe.



Figura 8: Carnavalul SKIRTs prin oraș, de-a lungul râului Nidelva, Trondheim. Fotograf: Milan Ognjanovic, 2025

Printr-o instalație temporară neconvențională și prin folosirea măștilor, în care gânduri și lumi imaginare s-au împletit atât în procesul de realizare, cât și în punerea în scenă, au fost puse sub semnul întrebării gusturile și estetica considerate acceptabile, precum și metodele de cercetare din arhitectură. Am studiat modul în care spațiile publice sunt puse în scenă și metodele participative bazate pe joc de roluri influențează spațiul public. Ce prejudecăți avem față de mediile în care trăim, la intersecția dintre spații și relațiile lor sociale, culturale, economice și politice (Lugaz et al., 2025)?

Această formațiune arhitecturală neașteptată, moale și totuși rezilientă – o tabără feministă coregrafiată – este populată de vizitatorii Trienalei și de trecători. Ce anume se formează aici? Actul teatral, arhitectural și participativ, dă naștere la o serie de întrebări. SKIRTs devin o formă de uniune, un spațiu sigur, un loc al incluziunii și al grijii. Oricine este liber să ridice SKIRTs.

După cum observa Bernard Tschumi (1996), arhitectura contestă ideea situațiilor fixe atunci când este folosită ca instrument pentru a pune sub semnul întrebării structurile sociale și pentru a le regândi.

Tema Trienalei este *mater*, cuvânt care trimite atât la „mamă", cât și la „materie", evocând mama ca prezență protectoare și hrănitoare, dar și Mama Natură, mama noastră, a tuturor. SKIRTs răspund acestei invitații chemându-i pe toți să vină sub fusta mamei (*skirt* în limba engleză înseamnă „fustă"). SKIRTs sunt create pe corpurile arhitecților și pe corpuri diferite, pe corpuri de toate felurile. În spațiul public, ele devin cu adevărat niște SKIRTs ale incluziunii, care revendică dreptate ecologică și politică.



Figura 9: Spectacolul stradal SKIRTs, un eveniment arhitectural participativ în cadrul căruia studenții și cetățenii ridică structurile SKIRTs în Piața Elsa Laula Renberg. Fotograf: Milan Ognjanovic, 2025

SKIRTs au dispărut, iar piața este din nou goală. Ce se întâmplă cu piața după ce SKIRTs au plecat mai departe? Poate că ea încetează să mai existe, așteptând să fie activată și trezită din nou de altcineva. Sau poate că piața, ca formă de împărtășire, ca idee, dialog și realitate arhitecturală creată în comun, continuă la nesfârșit prin experiența celor care au fost acolo și au luat parte la eveniment.

Metoda ArchiTheater concepe arhitectura ca eveniment, ca moment de a fi împreună și de a împărți spațiul chiar în cursul creării lui: tricotând, susținând, ridicând, lăsând să cadă, dansând împreună, țesând, trăgând sau, pur și simplu, fiind împreună sub, între și în interiorul fibrelor și veșmintelor SKIRTs. Ca eveniment arhitectural participativ, SKIRTs reprezintă un fapt interiorizat. Ideea este dusă mai departe în inimile, mințile și corpurile celor care „dețin" SKIRTs – dacă prin *a deține* înțelegem participarea la creație și nu cumpărarea în schimbul unei valori monetare și transformarea lucrului într-un obiect.

Cui îi aparține spațiul public? Ce anume constituie spațiu public? Privită ca metodă, practica peformativă arhitecturală ridică astfel de întrebări. Ea permite spațiului public să se extindă fără limite prin intermediul tuturor celor care poartă cu ei experiența SKIRTs – pur și simplu deplasându-se și fiind prezenți în lume.



Figura 10: După prestația teatrală, SKIRTs așteaptă să-și continue călătoria. Fotograf: Milan Ognjanovic, 2025

În cele din urmă, practica performativă arhitecturală SKIRTs abordează și problema prezenței femeilor în spațiul public. Arhitecturile performative feministe pot genera spații publice alternative, în care se deschid posibilități Altfel – posibilități reprimate

anterior de straturile succesive ale practicilor sociale sedimentate și ale prezenței materiale (Stratford, 2021). Ele își însușesc spațiul prin simpla recunoaștere a faptului că a purta o fustă reprezintă o condiție suficientă pentru a face acest lucru.

Poartă o *SKIRT* și însușește-ți spațiul public.

Referințe bibliografice

Aall, J., & Nordli, H. (2016). *Elsa Laula Renberg: The first Sami woman activist and the founding of the Sami assembly*. Centrul Patrimoniului Sami.

Albers, A. (1974). *On weaving*. Studio Vista Press.

Ames, R. T. (2023). "Zoetology": A new name for an old way of thinking. *Royal Institute of Philosophy Supplements, 93*, 81–98. https://doi.org/10.1017/S1358246123000012

Bateson, G. (1942). Comment on Margaret Mead's presentation entitled The comparative study of culture and the purposive cultivation of democratic values. În L. Bryson & L. Finkelstein (editori), *Science, philosophy and religion: Second symposium (Conference on science, philosophy and religion in their relation to the democratic way of life)* (pp. 81–97). Universitatea Columbia.

Berstrand, T., Djalali, A., Dong, Y., Han, J., Hoskyns, T., Roslan, S. B., Wash Ivanovic, G. și Westermann, C. (2021). A conversation on a paradise on earth in eight frames. *East Asian Journal of Philosophy, 1*(3), 95–116. https://doi.org/10.19079/eajp.1.3.95

Boal, A. (2008). *Theatre of the oppressed*. Pluto Press. (lucrarea originală publicată în 1974)

Braaten, B. O., & Hokstad, L. M. (2017). The challenging journey: Transformative learning in architectural education. În E. Lorentsen, & K. A. Torp (Eds.), *Formation: Architectural education in a Nordic perspective* (pp. 131–151). Academia Nordico-Baltică de Arhitectură.

Cavarero, A., & Roncalli, E. (2022). *An imaginary of hope (Un immaginario di speranza): In conversation with Adriana Cavarero*. In *The future of the world is open: Encounters with Lea Melandri, Luisa Muraro, Adriana Cavarero, and Rossana Rossanda* (pp. 113–152). State University of New York Press. https://doi.org/10.2307/jj.18254412.7

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum International Publishing Group. (lucrarea originală publicată în 1970)

Glanville, R. (2007). Try again. Fail again. Fail better: The cybernetics in design and the design in cybernetics. *Kybernetes: The International Journal of Cybernetics, Systems and Management Sciences, 36*(9–10), 1173–1206. https://doi.org/10.1108/03684920710827238

Haraway, D. J. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.

Hoskyns, T., & Thomas, K. L. (2017). TAKING PLACE 8: INTERSTITIAL BREAKFAST Making space for questions about architecture and feminism. *Field, 7*(1), 115–128. https://doi.org/-10.62471/field.79

Kong, L. (2016). *Spiral relationship, design book, ARC101, 2016–17* [lucrare de licență nepublicată] Universitatea Xi'an Jiaotong-Liverpool (XJTLU), Suzhou, China.

Lugaz, A., Ruiz, A., & Lind Hånes, C. (2025). *The skirt of periphery and center: An embodied participatory playground* [disertație de master nepublicată, AAR4690], Universitatea Norvegiană de Știință și Tehnologie (NTNU), Trondheim, Norvegia.

Mead, M. (1942). The comparative study of culture and the purposive cultivation of democratic values. În L. Bryson & L. Finkelstein (editori), *Science, philosophy and religion: Second symposium (Conference on science, philosophy and religion in their relation to the democratic way of life)* (pp. 56–69). Universitatea Columbia.

Meadows, D. H. (2008). *Thinking in systems: A primer*. Chelsea Green.

Paasche, M. (2019). *Hannah Ryggen: Threads of defiance*. Thames & Hudson.

Pask, G. (1976). *Conversation theory: Applications in education and epistemology*. Elsevier. *A picnic party: Eight people seated under blossoming trees* [sul decorativ japonez suspendat]. (începutul secolului al XVII-lea). Freer Gallery of Art, Washington, DC, United States. https://asia-archive.si.edu/-object/F1904.53/

Stratford, H. (2021). *Feminist performative architectures: Making place in and with public space* [teză de doctorat, Universitatea Sheffield]. White Rose eTheses Online. https://etheses.whiterose.ac.uk/id/eprint/32069/

Tan, Y. (18 iulie 2020). *On picnicking*. The World of Chinese. https://www.theworldofchinese.com/2020/07/on-picnicking/

Tschumi, B. (1996). *Architecture and disjunction*. MIT Press.

Westermann, C. (2012). *ARC101, design studio brief: A hat for three at a picnic* [temă de proiectare nepublicată]. Departamentul de Arhitectură al Universității Xi'an Jiaotong-Liverpool.

Westermann, C. (2017). ARC101: Design studio: Design thinking and articulation. În P. Carlin (editor), *XJTLU architecture: 2016-2017 yearbook* (pp. 39–50). Departamentul de Arhitectură al Universității Xi'an Jiaotong-Liverpool. https://www.yumpu.com/en/document/read/59676790/yearbook-2016-2017-xjtlu-department-of-architecture

Universitatea Xi'an Jiaotong-Liverpool. (16 septembrie 2016). *'Hat' activity offers architecture students real design experience*. https://www.xjtlu.edu.cn/en/news/2016/09/hat-activity-offers-architecturestudents-real-design-experience

Biografii

Tordis Berstrand este artistă, autoare și arhitectă, având titlul de doctor. În prezent este conferențiar universitar la Facultatea de Arhitectură și Design a Universității Norvegiene de Știință și Tehnologie din Trondheim, Norvegia. Coordonează grupul de cercetare FORM din cadrul Institutului de Arhitectură și Tehnologie, unde este și cofondatoare a TEXTILE-lab – un spațiu dedicat predării și cercetării la intersecția dintre meșteșugurile textile și proiectarea arhitecturală. Tordis a lucrat anterior în Marea Britanie și China și își prezintă activitatea în publicații, expoziții și conferințe internaționale.

tordis.berstrand@ntnu.no

Teresa Hoskyns, doctor în arhitectură, este teoretician și practician în domeniul arhitecturii, a ocupat posturi academice în Marea Britanie și China și este directoarea Colectivului de Cercetare Interculturală în Arhitectură (CRAC) din Marea Britanie. Este autoarea volumului *The Empty Place: Democracy and Public Space*. Cercetările sale explorează teoria și

practica interculturală, spațiul public, participarea și democrația. A publicat articole pe scară largă, iar practica sa cuprinde proiectare arhitecturală, scriere teoretică și intervenții urbane participative. Este membră fondatoare a colectivului feminist de artă și arhitectură Taking Place.

hoskyns@crac-uk.org

Aleksandra Raonić, doctor în arhitectură, este fondatoarea RAUM Architects și conferențiar universitar la Facultatea de Arhitectură și Design a Universității Norvegiene de Știință și Tehnologie din Norvegia. Aleksandra predă în Europa și Asia, conectând arhitectura, cercetarea artistică și practica de design și explorând metodologii experimentale atât în practică, cât și în pedagogie. Activitatea sa se concentrează asupra participării, circularității și colaborării interdisciplinare, investigând arhitectura ca practică culturală, socială și ecologică împărtășită, care pune în legătură oamenii, locurile și mediile.

aleksandra.raonic@ntnu.no

Claudia Westermann, doctor în arhitectură, este artistă-cercetătoare, arhitectă și conferențiar universitar în domeniul practicii creative la Școala de Design și Ingineria Mediului din cadrul Universității Curtin, Perth, Australia. Este codirectoare pentru cercetare doctorală la Ecologies of Imagination Micro Lab, vicepreședintă a Societății Americane de Cibernetică și coeditoare a revistei *Technoetic Arts*. Activitatea sa, publicată și expusă pe scară largă, acoperă arhitectura, arta digitală și instalațiile de artă publică. În 2024, a primit Premiul Margaret Mead din partea Societății Americane de Cibernetică.

claudia.westermann@curtin.edu.au

Construirea unor viitoruri sustenabile prin învățământul superior: procesul de elaborare a modulului de studiu multidisciplinar privind tranzițiile către sustenabilitate

Niina Mykrä, Mikael Puurtinen și Anna Lehtonen*

Rezumat

Interdisciplinaritatea este esențială pentru a face față provocărilor tranzițiilor către sustenabilitate. Numeroase facultăți din diferite universități au adoptat sustenabilitatea drept obiectiv în cadrul studiilor de specialitate din învățământul superior. La Universitatea Jyväskylä, Finlanda, noul modul „Studii multidisciplinare de bază privind tranzițiile către sustenabilitate" răspunde nevoii de a integra aceste perspective diverse pentru a facilita dezvoltarea și schimbarea multidisciplinară. În această lucrare, analizăm procesul de concepere a modulului și competențele în materie de sustenabilitate care au rezultat pe parcursul acestui proces.

Modulul „Studii multidisciplinare de bază privind tranzițiile către sustenabilitate" îi familiarizează pe studenți cu necesitățile, obstacolele și oportunitățile tranzițiilor către sustenabilitate, dintr-o perspectivă multidisciplinară. Conținutul studiilor se bazează pe cadrul celor trei sfere ale transformării, elaborat de Karen O'Brien și Linda Sygna, iar tranzițiile către sustenabilitate sunt analizate din perspective practice și tehnice, culturale și psihologice, precum și politice și structurale. Toate facultățile Universității Jyväskylä sunt implicate în conceperea și implementarea modulului.

Datele pentru acest studiu de caz au fost colectate prin interviuri de tip focus-grup și din documentele proiectului. Analiza procesului de planificare a arătat că factorii decisivi pentru reușita conceperii modulului de studiu au fost deciziile, planurile și strategiile universității, cooperarea în cadrul grupului de planificare, precum și implicarea individuală a membrilor acestuia. Abordarea multidisciplinară s-a dovedit fructuoasă.

---

* Autor corespondent: Niina Mykrä, Institutul Finlandez pentru Cercetarea Mediului, Universitatea Jyväskylä, Finlanda, niina.p.mykra@jyu.fi, nr. ORCID 0000-0003-3824-7837.

Competențele în materie de sustenabilitate au fost analizate în conformitate cu structura Cadrului european de competențe, GreenComp. Creatorii modulului au considerat sustenabilitatea ca fiind încărcată de valoare și au subliniat importanța diversității perspectivelor. Ei au recunoscut necesitatea cooperării interdisciplinare, deoarece tranziția către sustenabilitate constituie un fenomen complex. Dialogul între diferitele interpretări disciplinare a fost considerat esențial pentru lărgirea perspectivelor. Autorii modulului și-au exprimat speranța că „Studiile multidisciplinare de bază privind tranzițiile către sustenabilitate" îi vor ajuta pe studenți să devină agenți ai schimbării.

Cuvinte-cheie: tranziție către sustenabilitate, interdisciplinaritate, multidisciplinaritate, învățământ superior, competențe în materie de sustenabilitate, GreenComp.

Introducere

Există un consens larg asupra faptului că soluționarea problemelor de mediu și de sustenabilitate necesită o abordare interdisciplinară. Ideea nu este nouă. Încă din 1979, raportul *Învățarea nu are limite* – elaborat pentru Clubul de la Roma de James W. Botkin, Mahdi Elmandjra și Mircea Malița – sublinia că perspectivele interdisciplinare sunt esențiale pentru tipul de învățare inovatoare necesar pentru a răspunde degradării mediului. În plus, cercetările recente au evidențiat valoarea unor abordări multi-, inter-, trans- sau chiar postdisciplinare ale sustenabilității (Matloviè & Matlovièová, 2024; Saruchera, 2025; Vereijken et al., 2023). Educația – și în special învățământul superior – reprezintă un domeniu central pentru facilitarea schimbării transformative, prin dezvoltarea capacității de cercetare interdisciplinară și sistemică și prin transformarea sistemului universitar, astfel încât acesta să pregătească potențiali cercetători și viitori profesioniști în domeniul sustenabilității (O'Brien et al., 2013; Cembranel et al., 2024; de Campos Junges et al., 2024).

Numeroase facultăți, din diferite domenii și universități, au adoptat sustenabilitatea drept obiectiv în cadrul studiilor de specialitate din învățământul superior. La Universitatea Jyväskylä, Finlanda, noul modul „Studii multidisciplinare de bază privind tranzițiile către sustenabilitate" răspunde nevoii de a integra aceste perspective diverse pentru a facilita dezvoltarea și schimbarea multidisciplinară.

Acest studiu de caz analizează procesul de dezvoltare a modulului „Studii multidisciplinare de bază privind tranzițiile către sustenabilitate" și competențele în materie de sustenabilitate care s-au conturat pe parcursul acestui proces. În secțiunile următoare vom prezenta cadrul teoretic și metodele studiului. Vom analiza modul în care s-a desfășurat procesul de planificare, tipul de conținut elaborat și felul cum domeniile de competență în materie de sustenabilitate s-au manifestat pe parcursul acestui proces.

Cadrul teoretic

Conținutul modulului „Studii multidisciplinare de bază privind tranzițiile către sustenabilitate" se bazează pe cadrul celor trei sfere ale transformării elaborat de Karen O'Brien și Linda Sygna (O'Brien & Sygna, 2013). Pentru analiza procesului de planificare a modulului utilizăm domeniile de competență definite în cadrul european de competențe pentru sustenabilitate GreenComp (Comisia Europeană [CE] & Centrul Comun de Cercetare [JRC], 2022). În această secțiune prezentăm aceste două abordări.

Cele trei sfere ale transformării

Cadrul celor trei sfere ale transformării a fost adaptat pentru conceperea modulului pornind de la articolul lui Karen O'Brien și Linda Sygna (2013). Acest cadru (Figura 1) propune o perspectivă holistică asupra transformării și evidențiază necesitatea unor schimbări: 1) la nivelul tehnologiilor și comportamentelor, acolo unde efectele pot fi observate (sfera practică); 2) la nivelul sistemelor și structurilor care definesc constrângerile și posibilitățile în interiorul cărora au loc transformările practice (sfera politică); și 3) la nivelul convingerilor, valorilor și viziunilor asupra lumii (sfera culturală), care modelează felul cum sunt percepute sistemele și structurile și influențează tipurile de soluții considerate posibile. Aceste sfere sunt interconectate și întrepătrunse, ceea ce înseamnă că o transformare eficientă necesită schimbări în toate cele trei. Soluțiile practice, luate separat, sunt insuficiente în absența unor structuri politice favorabile și a unor schimbări ale valorilor personale și ale culturilor. Cadrul pune accentul atât pe abordările din interior spre exterior, cât și pe cele din exterior spre interior, recunoscând că schimbările culturale și sistemice sunt la fel de importante ca și cele tehnologice.

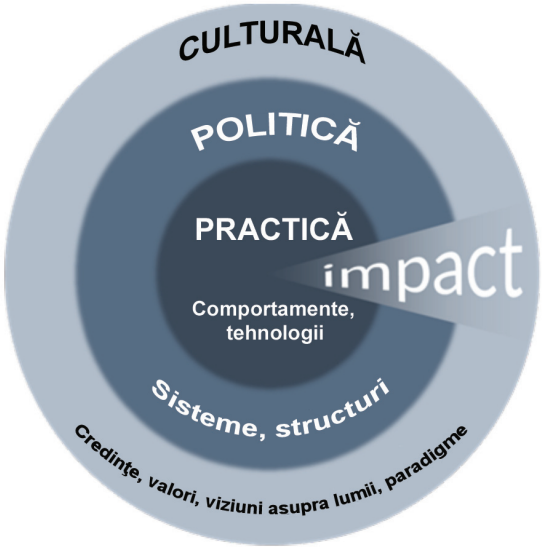


Figura 1: Cele trei sfere ale transformării. Adaptare după O'Brien & Sygna (2013), cu unele ajustări (de exemplu, redenumirea sferei exterioare din „Personală" în „Culturală"). Importanța interacțiunilor dintre sfere este redată prin delimitările estompate dintre acestea și prin segmentul „impact" care traversează sferele, ilustrând rolul dimensiunilor culturale și politice în producerea unor schimbări durabile în sfera practică

Avantajul acestui cadru este că le permite atât profesorilor, cât și studenților să identifice locul propriilor discipline în tranzițiile către sustenabilitate, oferind astfel fiecăruia o „zonă de confort" în cadrul acestui modul profund interdisciplinar. Deși puncte de intervenție pentru transformarea în direcția sustenabilității pot fi identificate în fiecare dintre cele trei sfere, cel mai mare potențial de generare a transformării se află în interacțiunile dintre sfere. În consecință, cursurile modulului sunt concepute astfel încât să facă trimiteri unele la altele și să utilizeze exemple practice recurente în întregul modul, pentru ca studenții să poată înțelege clar felul cum aspectele practice, politice și culturale interacționează în eforturile de promovare a transformărilor către sustenabilitate.

Competența în materie de sustenabilitate

În această lucrare folosim conceptul de competență în materie de sustenabilitate pentru a descrie dezvoltarea capacităților asociată modulului „Studii multidisciplinare de bază privind tranzițiile către sustenabilitate". În literatura de specialitate nu există o definiție universal acceptată a competenței în materie de sustenabilitate (Bianchi, 2020; Vare et al., 2022). Conceptul de competență este controversat din cauza asocierii sale cu creșterea economică și a accentului pe care se consideră că îl pune pe calificări în detrimentul unor obiective educaționale mai ample (Biesta, 2022; Vare, 2022; Wheelahan et al., 2022). Și conceptul de sustenabilitate a fost criticat, fiind propuse noțiuni noi, precum bunăstarea planetară, care subliniază interconectarea profundă dintre sănătatea societăților umane și sănătatea sistemelor naturale ale Pământului – termenul exprimă valoarea intrinsecă atât a vieții umane, cât și a celei nonumane (Kortetmäki et al., 2021). Educația pentru bunăstarea planetară presupune ca educația să fie fundamentată pe dialogul dintre oameni și celelalte forme de viață (Aaltonen et al., 2023). Această abordare depășește schimbările graduale și urmărește transformări structurale ale modului de a gândi, de a simți și de a acționa. Ea respinge ideea superiorității umane, promovează coexistența etică în limitele planetare și urmărește, în ultimă instanță, să le ofere indivizilor și societăților capacitatea de a face alegeri responsabile care susțin viața pe Pământ și cultivă înțelepciunea planetară.

În această lucrare interpretăm conceptul de competență în materie de sustenabilitate într-un sens larg, în spiritul conceptului de bunăstare planetară.

În opinia noastră, cadrul GreenComp (CE & JRC, 2022), elaborat pe baza unei analize cuprinzătoare a literaturii de specialitate (Bianchi, 2020) și a unor consultări extinse cu experți și părți interesate, oferă un instrument util pentru structurarea domeniului vast al competențelor în materie de sustenabilitate. GreenComp face parte din inițiativele politice ale Consiliului European, a fost susținut de miniștrii statelor membre ale UE (Consiliul European, 2022) și este utilizat de administrațiile naționale din domeniul educației. GreenComp cataloghează competențele în materie de sustenabilitate în patru domenii-cheie interconectate: întruchiparea valorilor sustenabilității, care include competențele de valorizare a sustenabilității, susținere a echității și promovare a naturii; acceptarea complexității sustenabilității, care include gândirea sistemică, gândirea critică și formularea problemelor; imaginarea unor viitoruri sustenabile, care include alfabetizarea în materie de viitor, adaptabilitatea și gândirea exploratorie; și acțiunea pentru sustenabilitate, care cuprinde capacitatea de acțiune politică, acțiunea

colectivă și inițiativa individuală. Toate aceste domenii includ elemente de cunoștințe, abilități și atitudini.

GreenComp se concentrează asupra competențelor individuale, însă considerăm că structura sa ne permite să examinăm competențele în materie de sustenabilitate și dintr-o perspectivă colectivă și chiar dintr-o perspectivă tehnico-materială (Mykrä et al., 2025). Așa cum se arată în raportul *Învățarea nu are limite* (Botkin et al., 1979), nu doar indivizii, ci și grupurile de oameni, organizațiile și societățile pot învăța. Dimensiunile individuală, colectivă și tehnico-materială ale competenței sunt profund interconectate (Mykrä et al., 2025).

Metode

Datele pentru acest studiu au fost colectate prin interviuri de tip focus-grup și din documentația proiectului. În total, 16 membri ai echipei de planificare au participat la una dintre cele patru sesiuni de focus-grup, fiecare cu o durată de 1,5 ore. Întrebările din interviuri au fost structurate în jurul a trei teme: 1) semnificația sustenabilității; 2) perspectivele disciplinare asupra sustenabilității; și 3) procesul de planificare multidisciplinară. Toate interviurile au fost înregistrate și transcrise pentru analiză.

Pe lângă interviuri, două teme scrise au constituit surse importante de date. Acestea au fost concepute pentru a surprinde perspectivele disciplinare asupra tranzițiilor către sustenabilitate – una fiind axată pe tranzițiile către sustenabilitate în general (7 răspunsuri), iar cealaltă pe tranzițiile culturale către sustenabilitate (9 răspunsuri), fiecare răspuns având în medie o pagină. În total, interviurile și temele scrise reflectă perspectivele personale enunțate de 22 de membri ai echipei de planificare. Ca surse secundare de date au fost utilizate și documente suplimentare, elaborate în timpul procesului de planificare. Primul autor a fost implicat activ în conceperea modulului și a fost responsabil de colectarea datelor.

Datele au fost analizate printr-o analiză tematică ghidată de teorie (Braun & Clarke, 2006), în conformitate cu structura GreenComp. Temele au fost organizate cu ajutorul programului Atlas.ti. În cadrul fiecărui domeniu GreenComp au fost identificate subteme prin codificarea elementelor-cheie.

Rezultatele sunt discutate în secțiunile următoare, care prezintă procesul de planificare și analizează competențele în materie de sustenabilitate conturate pe parcursul acestuia.

Procesul de planificare și conținutul modulului

Planificarea modulului „Studii multidisciplinare de bază privind tranzițiile către sustenabilitate” a început în 2023 la Universitatea Jyväskylä. Unul dintre fundamentele modulului l-au constituit reglementările și documentele universitare care promovează sustenabilitatea: strategia universității, reforma curriculară, programul de mediu și acordul dintre Ministerul Educației și Culturii și Universitatea Jyväskylä, toate incluzând obiective referitoare la cercetarea și studiile în domeniul sustenabilității. Universitatea Jyväskylä și-a asumat, de asemenea, principiile privind sustenabilitatea definite de UNIFI (Consiliul Universităților Finlandeze). Punctul de plecare intelectual al cursului este însă JYU.Wisdom, o comunitate deschisă și transdisciplinară de la Universitatea Jyväskylä, a cărei misiune este atingerea excelenței în cercetarea și educația privind bunăstarea planetară.

Inițiativa pentru acest model de studiu a venit din partea JYU.Wisdom, într-o logică de jos în sus, și a fost susținută de deciziile descrise anterior, într-o logică de sus în jos. Prima încercare de a iniția procesul de planificare a modulului „Studii multidisciplinare de bază privind tranzițiile către sustenabilitate” nu a avut însă succes, deoarece facultățile, fiind autonome, nu se implicaseră în proces. După o comunicare intensă cu facultățile, conducerile acestora au decis să desemneze reprezentanți în grupul de planificare, ceea ce a permis deblocarea procesului.

Toate facultățile acestei universități multidisciplinare au participat la dezvoltarea modulului „Studii multidisciplinare de bază privind tranzițiile către sustenabilitate”, punând accent pe integrarea perspectivelor disciplinare. Obiectivul a fost evitarea împărțirii conținutului în secțiuni disciplinare separate și, în schimb, integrarea diferitelor componente în ansambluri coerente. Grupul de planificare a fost alcătuit din cadre didactice, cercetători și personal administrativ, în total 25 de persoane. Pe lângă reuniunile periodice, echipa a organizat, în aprilie 2024, un seminar intensiv de planificare cu durata de două zile, la stațiunea de cercetare a universității din afara campusului. În cadrul seminarului, participanții au fost împărțiți în trei grupuri, în funcție de interesele lor. Modulul a fost structurat în jurul a trei cursuri corespunzătoare celor trei sfere ale transformării (O’Brien & Sygna, 2013) – practică, politică și culturală – care au definit și temele celor trei grupuri de planificare. După seminar, aceleași grupuri au continuat să elaboreze obiectivele, conținuturile și metodele specifice ale cursurilor. Primele cursuri au început în primăvara anului 2024, iar procesul de planificare continuă, ultimele cursuri urmând să fie finalizate în primăvara anului 2026.

Fiecare dintre cursurile organizate în jurul celor trei sfere ale transformării – Tranziții tehnologice către sustenabilitate, Tranziții culturale către sustenabilitate și Tranziții socioeconomice către sustenabilitate – este precedat de un curs pregătitor de tip MOOC. În plus, modulul de studiu include un curs introductiv despre tranzițiile către sustenabilitate, un proiect dedicat acestora și cursuri opționale în domeniul sustenabilității.

În cadrul modulului „Studii multidisciplinare de bază privind tranzițiile către sustenabilitate", tranzițiile către sustenabilitate sunt definite drept procese complexe, necesitând abordări pe mai multe niveluri și combinarea expertizei din diferite discipline pentru a putea fi înțelese și gestionate. După prezentarea nevoii de tranziție către sustenabilitate și a dimensiunilor schimbării, modulul se concentrează asupra principalelor sisteme tehnologice – sistemele alimentare, sistemele energetice, mediul construit, mobilitatea și digitalizarea – precum și asupra interacțiunilor dintre acestea și a legăturilor lor cu problemele și soluțiile de sustenabilitate. Cursurile privind tranzițiile culturale către sustenabilitate abordează impactul culturilor, convingerilor și viziunilor asupra lumii, precum și rolul emoțiilor în schimbarea convingerilor, valorilor și comportamentelor. Cursurile privind tranzițiile socioeconomice către sustenabilitate se concentrează asupra sistemelor sociale, politice și economice și asupra interacțiunii dintre diferiți actori implicați în promovarea tranzițiilor către sustenabilitate. Ele analizează, de asemenea, modul în care problemele legate de putere și conflict pun permanent la încercare procesele de tranziție și ridică probleme de justiție. Cursurile opționale, alese în funcție de interesele studenților, și proiectul privind tranzițiile către sustenabilitate completează modulul. În cadrul proiectului, studenții analizează o problemă reală de sustenabilitate și elaborează un plan de tranziție către sustenabilitate, utilizând cunoștințele și înțelegerea dobândite la cursurile anterioare.

Competențele în materie de sustenabilitate în procesul de planificare

În rândurile următoare sunt analizate perspectivele celor care au conceput modulul, atât în privința conținutului „Studiilor multidisciplinare de bază privind tranzițiile către sustenabilitate", cât și a procesului de planificare. Analiza este structurată pe baza cadrului GreenComp – întruchiparea valorilor sustenabilității, acceptarea complexității sustenabilității, imaginarea unor viitoruri sustenabile și acțiunea pentru sustenabilitate. Afirmațiile din această secțiune sunt preluate din datele colectate, iar interpretările autorilor lucrării sunt rezervate secțiunii următoare.

Întruchiparea valorilor sustenabilității: valorizarea sustenabilității, susținerea echității și promovarea naturii

Creatorii modulului „Studii multidisciplinare de bază privind tranzițiile către sustenabilitate" au recunoscut rolul crucial al valorilor în promovarea sustenabilității și și-au propus să îi ajute pe studenți să înțeleagă diversitatea acestora. Ei nu au considerat neutralitatea valorică drept un ideal al practicii profesionale. În opinia lor, practicile disciplinare pot modela valorile, iar în unele facultăți problemele legate de valori erau privite mai curând ca opinii subiective decât ca preocupări academice legitime. Autorii modulului și-au exprimat îngrijorarea că studenții s-ar putea confrunta cu conflicte între propriile valori și realitățile vieții profesionale. Ei și-au dorit ca modulul „Studii multidisciplinare de bază privind tranzițiile către sustenabilitate" să le ofere studenților competențele necesare pentru a implica într-un dialog o gamă diversă de părți interesate, mai ales în situații în care pot apărea conflicte de valori și compromisuri.

Cei implicați în conceperea modulului împărtășeau un angajament față de sustenabilitate, bazat pe aspirația de a trăi în armonie cu natura. Mulți au vorbit și despre importanța motivației studenților, a disponibilității acestora de a se implica în problemele de sustenabilitate și despre necesitatea de a concepe cursuri care să fie atât atractive, cât și inspiraționale. Cunoștințele în domeniul sustenabilității și înțelegerea sistemelor naturale au fost considerate extrem de importante. De asemenea, au fost subliniate importanța democrației, echității și a atenției acordate celorlalți, inclusiv a entităților nonumane. Au existat însă și diferențe de perspectivă: în timp ce unii au pus accentul pe necesitatea aprofundării înțelegerii complexității sustenabilității, alții au favorizat soluțiile sistemice care reduc dependența de alegerile individuale, precum intervențiile tehnologice avansate sau abordările inspirate din economia comportamentală.

Acceptarea complexității sustenabilității: gândire sistemică, gândire critică și formularea problemelor

Creatorii modulului „Studii multidisciplinare de bază privind tranzițiile către sustenabilitate" au recunoscut tranzițiile către sustenabilitate drept fenomene inerent complexe. Ei au fost de acord că o colaborare interdisciplinară este esențială pentru construirea unei înțelegeri sistemice și cuprinzătoare a sustenabilității și a consecințelor asupra mediului ale acțiunilor umane. În același timp, studenții trebuie să înțeleagă modul în

care provocările de mediu se intersectează cu propriile lor discipline. Această complexitate include și structuri profunde, adesea invizibile, precum culturile instituționale, practicile consacrate și prioritățile concurente.

Creatorii modulului au recunoscut și dificultatea de a stabili ce anume constituie, în practică, o acțiune sustenabilă. Ei au susținut că studenții trebuie să își dezvolte competențele necesare pentru a examina critic condițiile prealabile ale sustenabilității în contexte diferite. În plus, confruntarea cu cunoștințe incomplete, dileme complexe și compromisuri presupune capacitatea de a tolera incertitudinea.

Imaginarea unor viitoruri sustenabile: alfabetizarea în materie de viitor, adaptabilitatea și gândirea exploratorie

O premisă fundamentală a tranzițiilor către sustenabilitate este necesitatea de a proteja condițiile indispensabile bunăstării viitoare atât a vieții umane, cât și a celei nonumane, prin dezvoltarea unor abordări noi, capabile să răspundă provocărilor legate de sustenabilitate. Creatorii modulului „Studii multidisciplinare de bază privind tranzițiile către sustenabilitate" au subliniat că atingerea acestui obiectiv necesită mai mult decât schimbări treptate sau marginale. Ei au subliniat importanța menținerii unei deschideri față de perspective noi, recunoscând că tranziția către sustenabilitate va implica, în mod inevitabil, evoluții neașteptate. Colaborarea interdisciplinară a fost considerată valoroasă pentru dezvoltarea unor abordări inovatoare. Creatorii modulului au evidențiat felul cum contactul cu perspective diverse în timpul procesului de planificare i-a ajutat să își lărgească propria perspectivă asupra sustenabilității. Colaborarea interdisciplinară a scos la lumină anumite aspecte care, în unele domenii, rămân adesea în umbră – de exemplu, în unele facultăți, discuțiile despre valori sunt rareori abordate. Diferențele în modul de definire a anumitor concepte, precum comportamentul, au contribuit, de asemenea, la o înțelegere mai amplă. Dialogul a fost considerat esențial pentru apariția unor perspective noi.

Creatorii modulului recunosc că, pe parcursul tranziției, provocările legate de sustenabilitate pot genera emoții complexe și conflicte interioare și că este nevoie de adaptabilitate emoțională spre a face față schimbărilor pe termen lung. Atunci când sunt însă abordate într-un mediu favorabil, atât emoțiile negative, cât și cele pozitive – precum sentimentul de conectare cu lumea naturală – pot constitui factori puternici de motivare. Implicarea în acțiuni concrete și relevante pentru sustenabilitate a fost văzută

ca o modalitate constructivă de a face față anxietății ecologice, oferind sentimentul capacității de a acționa și o direcție în fața preocupărilor legate de mediu. Emoțiile joacă un rol esențial în impulsionarea tranzițiilor către sustenabilitate.

Acțiunea pentru sustenabilitate: capacitate de acțiune politică, acțiune colectivă și inițiativă individuală

Creatorii modulului „Studii multidisciplinare de bază privind tranzițiile către sustenabilitate" au acordat o mare importanță colaborării transdisciplinare și creării în comun între persoane cu experiențe și perspective diverse, deși au recunoscut că punerea în practică a transdisciplinarității poate fi dificilă. Un obiectiv important a fost acela de a le oferi studenților capacitatea orientării printre discursuri diferite și de a-și găsi propriul rol în susținerea sustenabilității în viitoarele lor contexte profesionale. Grupul de planificare a subliniat importanța acordării de suficient timp pentru aprofundarea înțelegerii, atât la nivel personal, cât și colectiv.

Creatorii modulului au discutat despre felul cum instrumentele de politică publică, cadrele de reglementare, organizarea pieței și intervențiile comportamentale menite să influențeze direct comportamentul pot orienta acțiunile în direcția sustenabilității. În cursul procesului de planificare a devenit evident rolul orientativ al politicilor și administrației universității, mai ales în discuțiile privind repartizarea eventualelor resurse și a creditelor academice între facultăți. Aceste discuții au scos la iveală tensiuni subiacente, întrucât administrația apăra interesele instituției așa cum le înțelegea ea. În pofida acestor dificultăți, modulul a putut fi dezvoltat datorită coordonării atente și competente a procesului, angajamentului comun al celor implicați în conceperea sa și efortului personal depus de fiecare pentru a aloca acestui proiect timp destinat inițial altor responsabilități.

Creatorii modulului și-au propus să îi sprijine pe studenți să devină agenți ai schimbării. Ei au fost de acord că această capacitate nu se dobândește exclusiv prin însușirea unor cunoștințe factuale sau prin dialog, ci și prin experiențe practice și prin învățarea de la ceilalți, care favorizează o înțelegere mai profundă și mai personală. Ei și-au exprimat dorința ca modulul „Studii multidisciplinare de bază privind tranzițiile către sustenabilitate" să le ofere studenților experiențe la fel de valoroase precum cele trăite de ei înșiși în timpul procesului de planificare și să continue să învețe alături de studenți pe parcursul cursurilor.

Discuții și concluzii

În această lucrare am analizat procesul de planificare a modulului „Studii multidisciplinare de bază privind tranzițiile către sustenabilitate" la Universitatea Jyväskylä, Finlanda. Am descris etapele procesului de planificare și conținutul modulului, fundamentat pe cadrul celor trei sfere ale transformării (O'Brien & Sygna, 2013), și am analizat competențele manifestate de creatorii modulului pe parcursul acestui proces, structurând analiza cu ajutorul GreenComp (CE & JRC, 2022). Am constatat că planurile și strategiile universității, precum și cooperarea dintre universități pentru promovarea sustenabilității au constituit condiții necesare, dar nu suficiente, pentru inițierea planificării modulului de studiu. Comunitatea transdisciplinară JYU.Wisdom, care promovează bunăstarea planetară, a jucat un rol esențial în constituirea grupului de planificare a modulului. Fără cooperarea dintre facultăți și administrație, fără implicarea celor care au conceput modulul și fără coordonatori capabili să faciliteze procesul, realizarea acestuia nu ar fi fost posibilă.

Pe parcursul procesului de planificare au fost discutate toate domeniile de competență din cadrul GreenComp, ceea ce sugerează că acesta oferă perspective relevante pentru educația în domeniul sustenabilității și pentru competențele necesare transformărilor către sustenabilitate. Este demn de remarcat faptul că multe dintre competențele considerate importante de creatorii modulului erau legate de abilități sociale și de valori, precum capacitatea de a coopera și de a contribui la eforturile pentru sustenabilitate, în pofida unor viziuni diferite asupra lumii. Creatorii modulului au recunoscut, de asemenea, tranzițiile către sustenabilitate drept procese complexe, modelate de structuri instituționale, ceea ce evidențiază necesitatea ca studenții să își dezvolte gândirea critică și sistemică. Capacități precum cooperarea sau gândirea critică nu pot fi evaluate prin teste simple. Deși creatorii modulului erau experți în sustenabilitate în propriile lor domenii, ei au considerat totuși că au învățat foarte mult în timpul procesului de planificare. Flexibilitatea și disponibilitatea continuă pentru dezvoltare sunt esențiale în conceperea studiilor privind sustenabilitatea. GreenComp abordează aceste aspecte, însă ar trebui acordată o atenție mai mare nivelului structural și proceselor decât acest cadru recomandă în prezent.

Constatările sugerează că o competență în materie de sustenabilitate nu reprezintă o stare finală, care poate fi atinsă la un moment dat, ci mai degrabă un efort continuu într-un mediu aflat în schimbare. Indivizii influențează contextul în care se află, iar acesta, la rândul său, îi influențează pe indivizi. Prin urmare, trebuie luate în considerare

și structurile. Aceste constatări pun sub semnul întrebării concepția tradițională asupra competențelor ca o calificare standardizată sau ca un ansamblu de cunoștințe, abilități și atitudini pe care indivizii le posedă, pur și simplu. Aceasta confirmă viziunea lui Gert Biesta (2022), care critică ferm tendința educației moderne de a pune un accent excesiv pe calificare, în detrimentul celorlalte scopuri ale sale: a te integra în tradiții și comunități (socializarea) și a deveni o persoană autonomă și responsabilă (subiectivarea).

Așa cum scrie Aurelio Peccei (1979) în prefața raportului *Învățarea nu are limite*, combinarea unor abordări și opinii diferite nu este o sarcină ușoară, însă acest proces de îmbinare constituie el însuși un experiment de învățare. În acest fel au trăit și creatorii modulului „Studii multidisciplinare de bază privind tranzițiile către sustenabilitate" discuțiile din cadrul grupului de planificare. Această experiență de învățare demonstrează că multidisciplinaritatea și interdisciplinaritatea generează inovațiile necesare tranzițiilor către sustenabilitate, prin construirea unor alternative noi, care înainte nu existau (Botkin et al., 1979).

„Schimbările în sistemele educaționale se produc lent", scriu Botkin, Elmandjra și Malița (1979, p. 68). Unul dintre creatorii modulului „Studii multidisciplinare de bază privind tranzițiile către sustenabilitate" a confirmat această idee spunând: „Lentoarea este o caracteristică a procesului, nu un defect al lui". Punem acum în practică idei formulate în urmă cu peste 45 de ani. Cu toate acestea cooperarea dintre discipline continuă să fie îngreunată de valori și practici diferite, structurile administrative ale universității sunt slab adaptate colaborării între facultăți, iar negocierile rămân necesare.

Lumea de astăzi este diferită de cea din 1979, când a fost scris raportul *Învățarea nu are limite*. Pentru majoritatea oamenilor este evident, inclusiv din propria experiență, că biodiversitatea s-a diminuat și clima s-a schimbat. Înțelegerea generală a bunăstării planetare s-a extins, iar oamenii sunt percepuți azi ca parte a lumii naturale, nu ca stăpâni ai acesteia. Noțiunile de bază privind schimbările de mediu sunt incluse în programele de învățământ din întreaga lume.

Mai sunt însă multe de făcut. În timpul procesului de planificare, cadrul celor trei sfere ale transformării a oferit „zone de confort" disciplinare, care au ajutat la evitarea unor discuții interminabile despre concepte și despre interpretările diferite ale sustenabilității. Chiar și denumirea modulului de studiu reprezintă un compromis, ales pentru a atrage un public cât mai larg. Termeni precum „interdisciplinar", „transdisciplinar" sau „transformare către sustenabilitate" ar fi putut fi considerați prea radicali și ar fi putut împiedica adoptarea modulului. Următorul pas este crearea unor noi tipuri de conexiuni și încurajarea abordărilor inter- și transdisciplinare.

Acest studiu de caz oferă motive de speranță: în universități există posibilități de extindere și consolidare a studiilor interdisciplinare, iar numeroase persoane sunt implicate în domeniul sustenabilității, fiind dispuse să se angajeze și să acorde prioritate obiectivelor comune ale tranzițiilor către sustenabilitate.

Mulțumiri

Acest proiect a beneficiat de finanțare prin Programul-cadru pentru cercetare și inovare Orizont 2020 al Uniunii Europene, în baza acordului de grant nr. 101036505.

Referințe bibliografice

Aaltonen, V. A., Hiljanen, M., Layne, H., Lehtonen, A., Löyttyniemi, M., Mykrä, N., Virtanen, A. S., & Heikkinen, H. L. T. (2023). Education for planetary well-being. În M. Elo, J. Hytönen, S. Karkulehto, T. Kortetmäki, J. S. Kotiaho, M. Puurtinen, & M. Salo (editori), *Interdisciplinary perspectives on planetary wellbeing* (pp. 246–258). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003334002

Bianchi, G. (2020). *Sustainability competences: A systematic literature review.* Biroul pentru Publicații al Uniunii Europene. https://doi.org/10.2760/200956

Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present.* Routledge.

Botkin, J. W., Elmandjra, M., & Malitza, M. (1979). *No limits to learning: Bridging the human gap. A report to the Club of Rome.* Pergamon Press.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Cembranel, P., Gewehr, L., Leila, D. M., Paulo, G. F., Birch, R. S., & de Andrade Guerra, J. B. S. O. (2024). The pivotal role of higher education institutions in cultivating a sustainable development goals-centric culture. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 25*(7), 1385–1411. https://doi.org/10.1108/IJSHE-01-2024-0057

de Campos Junges, V., Alves Pacheco de Campos, S., Gallon, S., & Goi Becker, R. (2024). Learning for sustainability in higher education institutions: A theoretical evaluation of a construction framework. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 27*(1), 17–35. https://doi.org/10.1108/ijshe-10-2023-0492

Comisia Europeană și Centrul Comun de Cercetare (2022). *GreenComp: The European sustainability competence framework.* Biroul pentru Publicații al Uniunii Europene. https://doi.org/10.2760/ 13286

Consiliul Europei. (16 iunie 2022). *Council adopts recommendation to stimulate learning for the green transition and sustainable development* [comunicat de presă]. https://www.consilium.europa.eu/en/press/pressreleases/2022/06/16/council-adopts-recommendation-to-stimulate-learning-for-the-green-transition/

Kortetmäki, T., Puurtinen, M., Salo, M., Aro, R., Baumeister, S., Duflot, R., Elo, M., Halme, P., Husu, H.-M., Huttunen, S., Hyvönen, K., Karkulehto, S., Kataja-aho, S., Keskinen, K., Fjärd, I., Mäkinen,

T., Näyhä, A., Okkolin, M.-A., ... Kotiaho, J. S. (2021). Planetary well-being. *Humanities & Social Sciences Communications, 8*, Articolul 258. https://doi.org/10.1057/s41599-021-00899-3

Matloviè, R., & Matlovièová, K. (2024). Polycrisis in the Anthropocene as key research agenda for geography: Ontological delineation and the shift to a postdisciplinary approach. *Folia Geographica, 66*(1), 5–33. https://www.unipo.sk/public/media/47641/700-Polycrisis%20in%20Anthropocene%20as%20Key%20Research%20Agenda%20for%20Geography-%20Ontological%20Delineation%20and%20Shift%20to%20Postdisciplinary%20Approach.pdf

Mykrä, N., Prades, A., Lechón, Y., Lehtonen, A., Almeida, M., Becerra Villanueva, J. A., Castro, M., Chacartegui Ramirez, R., Constantin, M., Díaz, J. A., Espluga, J., Faria, T., Gamarra, A. R., Germán, S.,Giancola, E., Heikkinen, H. L. T., Kotnyek, O., Kövesd, A., Kövesd, N., ... Zografou, C. (2025). *Roadmap for sustainability competences*. Institutul Finlandez pentru Cercetări în Educație, Universitatea Jyväskylä. https://doi.org/10.17011/ktl-rt/17

O'Brien, K., Reams, J., Caspari, A., Dugmore, A., Faghihimani, M., Fazey, I., Hackmann, H., Manuel-Navarrete, D., Marks, J., Miller, R., Raivio, K., Romero-Lankao, P., Virji, H., Vogel, C., & Winiwarter, V. (2013). You say you want a revolution? Transforming education and capacity building in response to global change. *Environmental Science & Policy, 28*, 48–59. https://doi.org/10.1016/j.envsci.2012.11.011

O'Brien, K., & Sygna, L. (2013). Responding to climate change: The three spheres of transformation. În *Proceedings of Transformation in a Changing Climate, 19–21 June 2013, Oslo, Norway* (pp. 16–23). Universitatea Oslo.

Peccei, A. (1979). Prefață. În J. W. Botkin, M. Elmandjra, & M. Malitza, *No limits to learning: Bridging the human gap* (pp. xiv–xvi). Pergamon Press. https://www.clubofrome.org/publication/no-limits-tolearning-1979/

Saruchera, F. (2025). Sustainability: A concept in flux? The role of multidisciplinary insights in shaping sustainable futures. *Sustainability, 17*(1), Articolul 326. https://doi.org/10.3390/su17010326

Vare, P. (2022). The competence turn. În P. Vare, N. Lausselet, & M. Rieckmann (editori), *Competences in education for sustainable development: Critical perspectives* (pp. 11–18). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-91055-6

Vare, P., Lausselet, N., & Rieckmann, M. (Eds.). (2022). *Competences in education for sustainable development: Critical perspectives*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-91055-6

Vereijken, M. W. C., Akkerman, S. F., te Pas, S. F., van der Tuin, I., & Kluijtmans, M. (2023). 'Undisciplining' higher education without losing disciplines: Furthering transformative potential for students. *Higher Education Research & Development, 42*(7), 1762–1775. https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2156482

Wheelahan, L., Moodie, G., & Doughney, J. (2022). Challenging the skills fetish. *British Journal of Sociology of Education, 43*(3), 475–494. https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2045186

Biografii

Niina Mykrä, doctor în științe, este cercetătoare postdoctorală la Institutul Finlandez pentru Cercetare în Educație din cadrul Universității Jyväskylä. Principalul său interes de cercetare îl reprezintă transformarea educației într-un motor al sustenabilității, la diferite niveluri ale schimbării. Activitatea sa se concentrează asupra politicilor de educație pentru mediu și sustenabilitate, asupra competențelor în materie de sustenabilitate, atât din perspectivă individuală, cât și comunitară, precum și asupra evaluării educației din perspectiva sustenabilității.

niina.p.mykra@jyu.fi

Mikael Puurtinen, doctor în științe, coordonează activitățile educaționale în cadrul Școlii pentru utilizarea înțeleaptă a resurselor (JYU.Wisdom) de la Universitatea Jyväskylä. Pregătirea sa în cercetare este în domeniul ecologiei evoluționiste, însă în prezent se concentrează asupra bunăstării planetare și educației transdisciplinare pentru sustenabilitate.

mikael.puurtinen@jyu.fi

Anna Lehtonen, doctor în științe, este cercetătoare postdoctorală la Institutul Finlandez pentru Cercetare în Educație din cadrul Universității Jyväskylä. Cercetările sale se concentrează asupra promovării competențelor și pedagogiilor în materie de sustenabilitate, menite să stimuleze inițiativele critice și creative ale indivizilor și comunităților, pentru susținerea tranzițiilor către sustenabilitate la diferite niveluri ale educației. Având o experiență solidă ca profesoară de arte și teatru, ea a aplicat abordări bazate pe arte în domeniul sustenabilității și al schimbărilor climatice.

anna.e.lehtonen@jyu.fi

Regândirea educației pentru sustenabilitate: o abordare orientată spre justiție și decolonizare prin învățarea bazată pe proiecte

*María Angélica Mejía-Cáceres**

Rezumat

Această lucrare analizează potențialul transformator al educației ecologice critice, prin integrarea perspectivelor decoloniale și a schimburilor interculturale de cunoaștere dintre țările cu venituri ridicate și cele cu venituri mici și medii. Întemeiată pe cadrul conceptual al programului „Speranța nu are limite", această abordare urmărește să promoveze o educație pentru sustenabilitate incluzivă și orientată spre justiție, care pune sub semnul întrebării paradigmele dominante. Prezentăm un studiu de caz privind un curs de sustenabilitate la nivel de master, desfășurat pe parcursul a două semestre, cu participarea a 23 de studenți proveniți din domenii și culturi diferite. Un element central al cursului îl constituie învățarea bazată pe proiecte, care stimulează gândirea critică, creativitatea și inovarea în educație. Datele au fost obținute din cinci proiecte de sustenabilitate coordonate de studenți, axate pe teme precum echitatea digitală, corelarea competențelor verzi cu cerințele pieței muncii, reziliența culturală, sănătatea și starea de bine, precum și dimensiunile emoționale ale comunicării privind schimbările climatice. Utilizând cadrul de analiză critică a discursului elaborat de Fairclough și concentrându-ne asupra intertextualității, interdiscursivității, presupunerilor și perechilor dialectice, am analizat modul în care practicile discursive ale studenților reflectau, reproduceau sau contestau epistemologiile dominante. Rezultatele arată că îmbinarea educației ecologice critice, a pedagogiei decoloniale și a învățării bazate pe proiecte favorizează o abordare mai incluzivă și mai centrată pe justiție, aprofundând implicarea studenților în înțelegerea provocărilor complexe ale sustenabilității. Pornind de la aceste constatări, propunem șase strategii pedagogice, de la „cartografii ale teritoriului" la „ateliere de dezvoltare în comun a prototipurilor", menite să faciliteze trecerea de la

* Autor corespondent: María Angélica Mejía Cáceres, Learning Transitions, Learning Planet Institute și Universitatea CY Cergy, Paris, Franța, mariaangelica.mejiacaceres@learningplanetinstitute.org, nr. ORCID 0000-0003-3486-1952.

incluziunea simbolică la centralitatea epistemică și să promoveze emanciparea intelectuală și învățarea transformatoare în educația pentru sustenabilitate.

Cuvinte-cheie: educație ecologică critică, pedagogie decolonială, învățare bazată pe proiecte, analiză critică a discursului, educație pentru sustenabilitate.

Introducere

În contextul unor crize globale care se suprapun și al unor inegalități profund înrădăcinate, nevoia de a regândi educația pentru sustenabilitate este mai urgentă ca oricând. Această contribuție răspunde direct apelului reînnoit lansat prin programul „Al Cincilea Element" al Clubului de la Roma și de WEEC Network de a actualiza și aprofunda ideile fundamentale din *Învățarea nu are limite* (Botkin et al., 1979), din perspectiva unor modele de învățare transformatoare și inovatoare capabile să „reducă decalajul uman".

În acest context, lucrarea prezintă un studiu de caz bazat pe un curs de sustenabilitate la nivel de master, reproiectat astfel încât să integreze educația ecologică critică, pedagogia decolonială și învățarea bazată pe proiecte. Această reproiectare răspunde nevoii urgente de a crea spații educaționale care nu doar transmit cunoștințe, ci îi și capacitează pe cursanți să acționeze în contexte multiculturale și marcate de policriză, cultivând implicarea etică, empatia și speranța transformatoare (Freire, 2020; Mejía-Cáceres et al., 2024).

În centrul acestei inițiative se află convingerea că speranța are atât o dimensiune pedagogică, cât și una politică. Ea nu este un sentiment pasiv, ci presupune angajamentul de a cultiva capacitatea cursanților de a acționa, a-și imagina și a crea împreună viitoruri alternative, mai ales în perioade de incertitudine și criză (Freire, 2016). Reconfigurarea cursului a pornit de la constatarea că formatele anterioare, deși solide din punctul de vedere al conținutului științific, erau marcate de o perspectivă eurocentrică și nu dispuneau de instrumentele necesare pentru integrarea diversității culturale și a reflecției critice, în special în gestionarea „dialogurilor Nord–Sud" și a „asimetriilor epistemologice" (Galvin, 2009; Maniglio & Barboza da Silva, 2021).

Noua structură valorifică învățarea bazată pe proiecte ca metodologie participativă, centrată pe cursant, care le permite studenților să abordeze probleme reale de sustenabilitate dincolo de granițele culturale și disciplinare (Pasquinelli et al., 2021). Structura ciclică a învățării bazate pe proiecte oferă un cadru propice pentru integrarea unor sisteme diverse de cunoaștere și pentru dezvoltarea capacităților de rezolvare colaborativă

a problemelor, esențiale pentru reducerea „decalajului uman" identificat în *Învățarea nu are limite*.

Integrarea perspectivelor decoloniale în programele de învățământ formal implică însă dificultăți semnificative. Așa cum relevă literatura privind educația ecologică critică, structurile educaționale existente reproduc adesea discursurile dominante și marginalizează epistemologiile Sudului Global sau pe cele indigene (Fairclough, 2011; van Dijk & Perales, 2008). Prin urmare în cadrul cursului au fost analizate critic aceste lacune, evidențiindu-se necesitatea unor modele curriculare care să se opună logicilor extractiviste și reducerii la tăcere a anumitor forme de cunoaștere. Deși integrarea inițială a acestor perspective s-a dovedit dificilă, mai ales în cadre instituționale modelate de cerințe privind acreditarea, evaluarea și posibilitatea extinderii la scară mai mare, proiectele studenților au arătat că un discurs transformator poate apărea printr-o structurare pedagogică atentă, pedagogie critică și implicare emoțională.

Prin acest studiu de caz analizăm modul în care regândirea sălii de curs universitare ca spațiu al dialogului și al orientării spre justiție, întemeiat pe complexitate, relaționalitate și imaginație etică, poate contribui la îndeplinirea obiectivelor proiectului „Speranța nu are limite" și poate oferi perspective aplicabile pentru dezvoltarea educației transformatoare pentru sustenabilitate în contexte globale.

Principiile directoare ale propunerii și articularea lor cu *Învățarea nu are limite*, dezbaterea privind învățarea transformatoare și perspectiva decolonială

Propunerea pedagogică prezentată aici are la bază principiile formulate de Mejía-Cáceres și Zambrano (2018), care, deși nu sunt definite în mod explicit drept decoloniale, oferă un fundament fertil pentru o interpretare critică față de ierarhiile epistemice impuse de modernitatea occidentală și promovează justiția cognitivă. Astfel, aceste principii contribuie la actualizarea ideilor fundamentale ale raportului *Învățarea nu are limite* (1979) și se aliniază dezbaterii contemporane – promovate prin programul „Al Cincilea Element" al Clubului de la Roma și WEEC Network – privind necesitatea urgentă a unei învățări incluzive, ancorate în context și transformatoare, capabile să reducă decalajul uman dintre cunoaștere, acțiune și sens.

1. Recunoașterea sinelui, a celuilalt și a oikos* *prin etica mediului și sensibilitatea estetică*

Acest principiu pune accentul pe subiect ca ființă relațională, emoțională și etică, promovând conștiința ecologică și afectivă prin forme sensibile de exprimare, precum poezia și estetica. Din perspectivă decolonială, el contestă concepția modernă asupra subiectului rațional, individualist și detașat, propunând în schimb o viziune asupra ființei umane ca parte a unei rețele interdependente a vieții. Această abordare rezonează cu apelul formulat în *Învățarea nu are limite* pentru cultivarea unor noi moduri de percepție și pentru reconfigurarea relației dintre cunoaștere, sensibilitate și acțiune transformatoare.

2. Recunoașterea teritoriului pe baza teoriei locului

Înțelegerea teritoriului ca spațiu trăit, simbolic și afectiv, propusă de Mejía-Cáceres și Zambrano, se aliniază principiilor pedagogiei decoloniale prin faptul că pune sub semnul întrebării omogenizarea spațiilor și impunerea unor logici abstracte ale dezvoltării. Recunoașterea locului înseamnă, de asemenea, recunoașterea memoriilor, limbilor și formelor de cunoaștere care au fost reduse la tăcere de-a lungul istoriei. Acest principiu reconstruiește legătura dintre identitate și spațiu printr-o etică a grijii, a înrădăcinării și a apartenenței, piloni esențiali pentru reducerea decalajului dintre discursurile globale și realitățile locale.

3. Valorificarea diverselor tipuri de cunoaștere prin dialogul dintre ele

Acesta este principiul în care dimensiunea decolonială se exprimă cel mai clar. Deși Mejía-Cáceres și Zambrano nu folosesc în mod explicit acest termen, dialogul dintre formele de cunoaștere din țările cu venituri ridicate și cele din țările cu venituri mici sau medii, propus aici, contestă ierarhiile epistemice moderne și afirmă legitimitatea cunoașterii indigene, populare, locale și non-academice. Această abordare se aliniază „epistemologiilor Sudului" propuse de autori precum Boaventura de Sousa Santos (2014), în special prin accentul pus pe justiția cognitivă și pe recunoașterea unor forme

---

* Noguera (2004) consideră *oikos* spațiul comun al vieții, nu ca loc fizic, ci ca modalitate relațională de a locui pe Pământ. Conceptul exprimă o etică a mediului întemeiată pe interdependență, grijă și o raportare poetică la locuire, contestând concepțiile dualiste care separă oamenii de lumea mai-mult-decât-umană.

multiple de cunoaștere. Totodată, ea rezonează cu critica gândirii liniare formulată în raportul *Învățarea nu are limite*. Promovarea unui asemenea dialog nu doar că democratizează cunoașterea, ci contribuie în mod activ la reducerea decalajului uman, prin recunoașterea și redistribuirea cunoașterii.

4. Conectarea identității, culturii și naturii prin simboluri

Prin plasarea dimensiunii simbolice și culturale a ființei umane în centrul procesului de învățare, acest principiu creează spațiul necesar reconstruirii unor subiectivități decolonizate și a unor moduri de locuire care reconectează identitatea, memoria și teritoriul. Recuperarea simbolurilor ca limbaj pedagogic este, de asemenea, o modalitate de a rezista narativelor abstracte cu pretenții de universalitate, care au fragmentat relația dintre oameni și mediile în care trăiesc. În acest sens, principiul susține reconfigurarea unei educații transformatoare, care nu doar transmite conținuturi, ci și reorientează sensul existenței colective printr-o etică a pluralității și a justiției.

Laolaltă, aceste principii creează condițiile pentru o formă de învățare ancorată în context, relațională și întemeiată pe speranță, care pune sub semnul întrebării structurile dominante ale cunoașterii și permite imaginarea unor viitoruri plurivalente, pornind de la teritorii și viziuni multiple asupra lumii. Ele reprezintă așadar o contribuție concretă la viziunea extinsă a inițiativei „Speranța nu are limite”, oferind instrumente pedagogice pentru reducerea decalajului uman printr-o practică educațională profund etică, estetică și decolonială.

Explorare metodologică în educația pentru sustenabilitate și mediu

Reproiectarea cursului: către o pedagogie critică și diversificată a sustenabilității

Cursul, denumit anterior Explorarea sustenabilității, a fost conceput pentru programul interdisciplinar de master al Université Paris Cité și al Learning Planet Institute, pentru promoția 2024–2025. Inițial, cursul se desfășura pe parcursul unui singur semestru și era centrat în principal pe biologie, concentrându-se asupra științei climei, biodiversității și modelării sistemelor și oferind cunoștințe tehnice fundamentale.

Cursul reproiectat pe baza feedbackului studenților se desfășoară pe parcursul a două semestre, păstrând rigoarea analitică, dar integrând temele științifice în cadre holistice,

orientate spre justiție și sensibile la context. Teme centrale precum perturbările climatice, extracția resurselor și modelarea sistemelor complexe rămân în prim-plan, însă sunt reinterpretate din perspective socioecologice, culturale și post-dezvoltare. Noua structură extinde aria învățării despre sustenabilitate, reunind dimensiunile de mediu, sociale, culturale și politice și abordând o serie de provocări reflectate în Obiectivele de Dezvoltare Durabilă (ODD), în timp ce îi încurajează pe studenți să examineze critic relațiile și tensiunile dintre acestea. Cursul integrează abordări interdisciplinare, afective și emancipatoare, pregătindu-i pe studenți să analizeze critic provocările sustenabilității în contexte reale.

Schimbări fundamentale în cadrul curriculumului

Elemente păstrate și transformate:

- Înțelegerea Antropocenului rămâne o unitate centrală, fiind abordată acum sub forma unui dialog interactiv și dintr-o perspectivă critică.
- Metodele sistemice sunt păstrate și aplicate prin cicluri de învățare bazată pe proiecte, care le permit studenților să utilizeze gândirea asupra sistemelor complexe în contexte reale.
- Schimbările climatice, biodiversitatea și dinamica resurselor rămân teme fundamentale, fiind însă analizate acum prin prisma justiției sociale, guvernanței și inegalităților globale.

Teme nou introduse:

- Om, cultură și mediu: explorează interdependența dintre sistemele culturale și dinamica ecologică.
- Perspective critice: introduce cadre de analiză precum hegemonia, utopia și rezistența în discursurile privind mediul.
- Justiție socioecologică: abordează relațiile de putere, vulnerabilitățile și inegalitățile din Antropocen.
- Egalitate de gen, pace și justiție: examinează modul în care genul, puterea, conflictul și inegalitățile sociale modelează provocările socioecologice și posibilitățile de transformare.
- Post-dezvoltare și viitoruri alternative: pune sub semnul întrebării paradigmele dominante ale dezvoltării prin gândire pluriversală și decolonială.
- Implicare emoțională: activitatea „Implicare emoțională într-o problemă socioecologică” îi invită pe studenți să identifice o problemă socioecologică pe care o

consideră relevantă și care are legătură cu propriile interese, experiențe sau contexte. Acest proces îi ajută să dezvolte o relație personală și etică cu problema respectivă și le oferă un posibil punct de plecare pentru proiectul pe care ar putea alege să îl dezvolte ulterior în cadrul cursului.

Inovarea pedagogică integrează dezvoltarea proiectelor pe termen lung, susținută prin mentorat, colaborare între instituții (de exemplu, cu Universitatea de Stat din Arizona) și metode variate de evaluare, inclusiv analize ale literaturii de specialitate și prezentări orale.

O tranziție către educația critică pentru sustenabilitate

Pentru a ilustra transformarea pedagogică și epistemologică a cursului Explorarea sustenabilității, Tabelul 1 oferă o prezentare comparativă a versiunii anterioare și a celei reproiectate, cu accent pe principalele schimbări privind conținutul, structura, metodologia și obiectivele educaționale. Prin extinderea de la un semestru la două, noua structură integrează dimensiuni interdisciplinare, afective și emancipatoare ale învățării despre sustenabilitate. Ea se aliniază dezbaterilor actuale din domeniul educației pentru mediu și Obiectivelor de Dezvoltare Durabilă (ODD) ale Organizației Națiunilor Unite, punând accent pe justiția socială, perspectivele decoloniale și implicarea transformatoare a studenților.

Cine au fost participanții?

Promoția 2024–2025 a inclus 23 de cu profiluri academice și culturale diverse, originari din Pakistan, Statele Unite, Columbia, Rusia, Brazilia, Suedia, Tibet, Turkmenistan, China, Coreea de Sud, Bangladesh, Grecia, Vietnam, Afganistan, Filipine, Serbia, Muntenegru și Franța.

Studenții proveneau din domenii academice foarte diverse, printre care bioștiințe, afaceri, istorie, pedagogie, psihologie, informatică, tehnologia informației, inginerie, economie, sănătate publică, biotehnologie, biochimie medicală, știința datelor, farmacologie, agronomie, contabilitate, educație, matematică, inginerie aeronautică și lingvistică. Această diversitate a favorizat un mediu de învățare dinamic și colaborativ.

Tabelul 1: Prezentare comparativă a reproiectării cursului de sustenabilitate

Categorie	**Cursul anterior (1 semestru)**	**Cursul reproiectat (2 semestre)**
Durată	1 semestru	2 semestre
Abordare pedagogică	Tehnico-științifică; cunoaștere disciplinară	Critică, holistică și diversificată; bazată pe cercetare și decolonială
Orientare epistemologică	Predominant eurocentrică; știință pozitivistă	Pluriversală; integrează cunoașterea locală, indigenă și afectivă
Teme centrale	Epistemologie, schimbări climatice, biodiversitate, extracția resurselor, modelarea sistemelor	Relația om–natură, justiție socioecologică, gen, post-dezvoltare, implicare afectivă, schimbări climatice, biodiversitate, gândire sistemică
Metodologii evidențiate	Abordare multidisciplinară, dezbatere științifică	Cercetare participativă, cercetare narativă, pedagogie critică, formularea creativă a problemelor
Teme legate de justiție și echitate	Abordate în module separate (de ex., migrație, inegalități)	Teme centrale pe tot parcursul cursului; sunt analizate puterea, inegalitatea, vulnerabilitatea și distribuția inegală a riscurilor și resurselor socioecologice
Cercetarea realizată de studenți	Limitată la proiecte structurate	Dezvoltată progresiv pe parcursul a două semestre, cu îndrumarea mentorilor și colaborare între instituții
Elemente-cheie nou introduse	Nu se aplică	„Implicare emoțională într-o problemă socioecologică”, critici post-dezvoltare, egalitate de gen, dimensiuni afective și senzoriale
Metode de evaluare	Hărți conceptuale, teste, modelarea sistemelor	Analize ale literaturii de specialitate, teste, activități de grup, prezentări orale
Colaborare	Internă (în cadrul instituției)	Internațională (de ex., colaborare cu Universitatea de Stat din Arizona)
Fundamente teoretice introduse	Științe cognitive, teoria sistemelor	Teorie critică, gândire decolonială, științe umaniste de mediu

Metodologie

Acest studiu a utilizat analiza critică a discursului elaborată de Norman Fairclough pentru a examina modul în care proiectele studenților în domeniul sustenabilității reflectă sau contestă paradigmele dominante. Prin investigarea discursului atât ca reflectare a realităților sociale, cât și ca factor care contribuie la construirea lor, această abordare se aliniază obiectivelor mai largi ale educației ecologice critice și reproiectării cursului în direcția unor pedagogii ale sustenabilității diversificate și centrate pe justiție.

Cadrul analitic

Analiza a fost structurată în jurul a patru dimensiuni-cheie ale discursului propuse de Fairclough:

1. **Intertextualitate:** examinarea vocilor externe, a referințelor și a surselor cu autoritate pe care se bazează textele.
2. **Interdiscursivitate:** identificarea modului în care sunt combinate diferite domenii discursive (de exemplu, știință, educație, economie, politici publice, sănătate, cultură).
3. **Presupunere:** evidențierea ipotezelor implicite, a adevărurilor considerate de la sine înțelese și a ideologiilor încorporate în discurs.
4. **Perechi dialectice:** analizarea structurilor opoziționale care stau la baza construirii sensului, precum nou/vechi, modern/tradițional, date/experiență.

Sursa datelor

Setul de date a cuprins cinci proiecte de sustenabilitate realizate de studenți, care au abordat teme precum echitatea digitală în educație, corelarea competențelor ecologice cu locurile de muncă, reziliența culturală, sănătatea intestinului și starea de bine psihică, precum și dimensiunile emoționale ale comunicării privind schimbările climatice. Fiecare proiect a inclus un raport scris, adesea completat cu elemente multimedia, precum podcasturi, materiale vizuale sau prototipuri. Proiectele au fost realizate în cadrul unui curs desfășurat pe parcursul a două semestre, care a pus accent pe învățarea bazată pe proiecte, pedagogia decolonială și educația critică pentru sustenabilitate, și reprezintă activitatea unei singure promoții de studenți, nu a populației mai largi de absolvenți.

Procesul de triangulare

Pentru a sintetiza și compara tiparele discursive din cele cinci proiecte, a fost elaborată o matrice de triangulare comparativă între cazuri. Acest proces a evidențiat tiparele comune, diferențele esențiale și tensiunile cruciale în modul în care proiectele au abordat cele patru dimensiuni ale discursului.

Această comparație triangulată a avut două obiective principale:

1. Să ofere o perspectivă de ansamblu asupra modului în care studenții au interpretat și au transpus în practică, prin proiectele lor, obiectivele pedagogice critice ale cursului.
2. Să evidențieze persistența anumitor prejudecăți discursive și tendințe reformiste, în pofida aspirațiilor cursului, oferind astfel o perspectivă critică asupra limitelor și posibilităților concrete ale implementării unei educații decoloniale pentru sustenabilitate în contexte academice instituționale.

Constatările rezultate din această triangulare au fost integrate în obiectivele mai ample ale reproiectării cursului, oferind repere pentru versiunile viitoare ale acestuia.

Analiza critică a discursului în educația diversificată pentru sustenabilitate: sinteză triangulată

Utilizând cadrul elaborat de Fairclough, analizăm cinci proiecte ale studenților dezvoltate în cadrul unui curs de master, reproiectat ca proces de cercetare-acțiune axat pe educația ecologică critică, abordări decoloniale și epistemologii interculturale. Aceste analize evidențiază măsura în care proiectele valorifică, reproduc sau contestă discursurile dominante în cadrul a cinci dimensiuni ale analizei critice a discursului: intertextualitatea, interdiscursivitatea, presupunerea, reprezentarea evenimentelor și perechile dialectice. Sinteza de mai jos integrează aceste dimensiuni cu tiparele comune, diferențele și trăsăturile specifice, precum și cu observațiile critice identificate în cadrul proiectelor.

Înainte de analiza detaliată a fiecărei dimensiuni discursive, oferim în Tabelul 2 o prezentare comparativă a celor cinci proiecte analizate. Tabelul sintetizează principalele tipare, diferențe și observații critice corespunzătoare celor cinci dimensiuni ale analizei critice a discursului formulate de Fairclough. El servește drept instrument de diagnostic pentru înțelegerea modului în care diferitele proiecte converg

sau se diferențiază în ceea ce privește intertextualitatea, interdiscursivitatea, presupunerile, reprezentarea evenimentelor și structurile dialectice.

Tabelul 2: Analiză comparativă triangulată a celor cinci proiecte

Dimensiune	**Tipare comune**	**Diferențe / trăsături specifice**	**Observații critice**
1. Intertextualitate	Toate cele cinci texte se bazează în mare măsură **pe surse instituționale și academice** (Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică, Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură, Organizația Mondială a Sănătății, Grupul interguvernamental privind schimbările climatice), pentru a conferi legitimitate demersului.	„Proiectul A" utilizează în mod distinct narațiuni vizuale create în colaborare, metafore și **scenarii speculative despre viitor**, în timp ce „Proiectul B" include **instrumente clinice și participative**.	**Predominanța surselor provenite din țări cu venituri ridicate limitează diversitatea epistemică**, excluzând sistemele de cunoaștere indigene sau provenite din țările cu venituri mici și medii. În plus, viitorurile idealizate pot inspira schimbarea, dar pot ascunde condițiile structurale, politice și economice necesare pentru realizarea lor.
2. Interdiscursivitate	Toate proiectele combină discursuri diferite (de exemplu, **educație, știință, politici publice, tehnologie**) pentru a aborda probleme multidimensionale.	„Proiectul C" are cea mai pronunțată orientare **instrumental-pedagogică**, în timp ce „Proiectul B" combină în mod distinct **dimensiunea biomedicală cu cea participativă**.	Deși integrarea este sofisticată, uneori ea conduce la **contradicții discursive sau la acceptarea necritică a tehnocrației**.
3. Presupunere	Toate proiectele pornesc de la premisa că intervenția propusă (artă, tehnologie, curriculum, set de instrumente, reflecție) este **fezabilă și necesară**.	„Proiectul D" presupune că **alinierea la piața muncii** este benefică; celelalte proiecte pun într-o măsură mai mare sub semnul întrebării dependența de tehnologie.	Cele mai multe omit **criticile structurale** (de exemplu, cele privind puterea, capitalismul, extractivismul), favorizând **un reformism comportamental și instituțional**.
4. Reprezentarea evenimentelor	Toate proiectele construiesc un narativ de tip **problemă–soluție**, în care **sistemele actuale eșuează**, iar **intervenția este prezentată drept soluție.**	„Proiectul B" este singurul care prezintă **sinele ca loc al schimbării**; „Proiectul E" prezintă pierderea cunoașterii ecologice tradiționale drept traumă culturală.	Evenimentele sunt adesea reduse la **eșecuri educaționale, comportamentale sau tehnologice**, în timp ce **economia politică și dimensiunea istorică** sunt insuficient reprezentate.
5. Perechi dialectice	Toate proiectele se bazează pe opoziții pentru a construi sensul (de exemplu, **vechi/nou, ignoranță/conștientizare, individ/sistem**).	„Proiectul A" pune accentul **pe emoție vs. raționalitate**, iar „Proiectul D" utilizează frecvent opoziția **date vs. experiență**.	Aceste opoziții binare simplifică realitatea și riscă să consolideze **false dihotomii** (de exemplu, tradițional vs. modern, curriculum vs. capacitate de inserție profesională).

1. Intertextualitate: legitimarea cunoașterii

Intertextualitatea instituțională reflectă adesea perspective asociate țărilor cu venituri ridicate. Cadre internaționale precum Obiectivele de Dezvoltare Durabilă, agenda Organizației Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură privind Educația pentru Dezvoltare Durabilă și modelele Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică privind piața muncii ghidează frecvent proiectele. Deși conferă coerență și legitimitate, ele pot eclipsa epistemologiile non-occidentale.

Pornind de la modelul tridimensional al analizei critice a discursului elaborat de Fairclough, asemenea cadre funcționează ca practici sociale intermediare, mediind între normele structurale și capacitatea de acțiune individuală. Ele modelează narativele instituționale și sistemele de cunoaștere, favorizând anumite discursuri și limitându-le pe altele.

Recontextualizarea critică a acestor cadre creează spațiu pentru epistemologiile Sudului și pentru cunoașterea indigenă, scoțând în evidență tensiunile și contradicțiile existente în discursurile hegemonice.

Așa cum arată Maniglio și Barboza da Silva (2021), analiza critică și decolonială a discursului tratează poziția de subordonare ca pe o practică politică, interdiscursivă și ancorată istoric. Concepte precum codigofagia* și antropofagia** ilustrează faptul că studenții nu se limitează la reproducerea discursurilor dominante, ci le „consumă” și le transformă. Prin „digerarea” cadrelor provenite din țările cu venituri ridicate și combinarea lor cu memoria locală, ei depășesc poziția de subordonare și se îndreaptă către o practică subversivă și transformatoare.

Proiectul E exemplifică această practică prin digitalizarea unor elemente lingvistice și culturale aflate în pericol, cu ajutorul educației lingvistice și al platformelor digitale. El se opune simbolic omogenizării culturale și arată modul în care narativele instituționale pot fi regândite, astfel încât vocile marginalizate să fie aduse în prim-plan, utilizând critic cadre precum cele ale Organizației Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură, în locul respingerii lor în totalitate.

---

* „Consumarea” strategică a codurilor culturale sau instituționale dominante de către grupurile marginalizate.

** Actul de „înghițire” a ideilor străine, de eliminare a componentelor lor coloniale și de combinare a elementelor „hrănitoare” cu înțelepciunea locală.

2. Interdiscursivitate: hibridizarea domeniilor

Proiectele combină discursuri din politică, educație, tehnologie și sănătate, generând înțelegeri hibride ale sustenabilității. Totuși așa cum arată Chouliaraki și Fairclough (1999, p. 62), posibilitățile de integrare a unor voci diferite sunt modelate de raporturile de putere și de mecanismele de reglementare socială. Din această perspectivă, articularea selectivă a anumitor discursuri poate contribui la reproducerea sensurilor dominante și a relațiilor sociale existente.

De exemplu, „Proiectul D" instrumentalizează educația pentru a alinia competențele la cerințele pieței muncii, consolidând o logică productivistă. „Proiectul C" prezintă instrumentele digitale aproape ca pe niște panacee, subestimând barierele structurale. „Proiectul B" combină discursuri biomedicale și participative, deși critica structurală rămâne limitată. „Proiectul A" îmbină discursuri artistice, științifice și narative pentru a construi un nou imaginar socioecologic. Aceasta reflectă rolul constitutiv al discursului descris de Fairclough: „Discursul este o practică nu doar de reprezentare a lumii, ci și de semnificare a ei, de constituire și construire a lumii prin sens" (Fairclough, 1992, p. 64). Din această perspectivă, punerea în dialog a unor forme diferite de cunoaștere și expresie poate contribui la reconfigurarea modului în care sunt înțelese și imaginate provocările socioecologice. În fine, Proiectul E articulează identitatea, teritoriul și epistemologiile indigene, opunându-se omogenizării culturale.

Hibridizarea poate atât să conteste, cât și să reproducă ierarhiile cunoașterii, în funcție de context. În timp ce unele proiecte, precum „Proiectul A", creează forme de rezistență simbolică, altele abordează complexitatea sustenabilității, dar păstrează limite critice importante. Interdisciplinaritatea devine astfel un spațiu al confruntării ideologice, în care sunt negociate sensuri, hegemonii și posibilități de transformare.

3. Presupunerea: ipoteze implicite

Bakhtin (1981) subliniază că discursul este ancorat în contexte sociale, istorice și culturale. În acest cadru, vorbitorii trebuie să negocieze permanent sensul într-un mediu multivocal și polifonic, în care se suprapun perspective diferite.

A. Heteroglosie și interdisciplinaritate

Diversitatea disciplinară a promoției – de la biostiințe la lingvistică – creează un spațiu de heteroglosie în care diferitele „voci" disciplinare se intersectează, intră în conflict sau se completează. Vorbitorii mediază aceste voci pentru a facilita înțelegerea și, în același timp, pentru a evidenția tensiunile existente, precum presupozițiile tehnocratice din „Proiectul C" sau tehno-optimismul din „Proiectul E".

B. Interculturalitate și polifonie

Diversitatea culturală adaugă un nou nivel de complexitate: studenții aduc valori și epistemologii diferite, modelând felul cum sunt formulate problemele și răspunsurile la acestea. Pentru Bakhtin, niciun enunț nu aparține în întregime vorbitorului, ci este modelat de vocile anterioare și de contextele sociale în care apare (1981). Discursul acestei promoții devine astfel un spațiu de dialog în care perspectivele indigene sau cele provenite din țările cu venituri mici și medii, ca în „Proiectul E", pot contesta narativele dominante. Vorbitorul devine simultan mediator și purtător de cuvânt, navigând între discursuri hegemonice și contrahegemonice.

C. Presupuneri și putere discursivă

Unele proiecte reproduc ipoteze neverificate, precum:

- locurile de muncă ecologice sunt în mod inerent benefice („Green Skills");
- instrumentele digitale pot reduce decalajele educaționale („Proiectul C");
- tehnologia este cea mai bună soluție pentru combaterea pierderilor culturale („Proiectul E");
- schimbarea comportamentală începe prin conștientizare personală („Proiectul B").

Acestea reflectă discursuri dominante investite cu autoritate epistemică. Dintr-o perspectivă bakhtiniană (1984), asemenea situații se pot apropia de forma unor monologuri mascate, în care vocile alternative sunt excluse sau insuficient recunoscute. Este necesară o mediere etică, prin dialog permanent, pentru ca vocile marginalizate să poată contesta aceste presupuneri și pentru a favoriza un discurs incluziv și ancorat în context. Cadrul lui Bakhtin ne încurajează să privim vorbitorul ca pe un agent de dialog care negociază sensul între multiple voci.

4. Perechi dialectice: construirea sensului în cadrul proiectelor

Fairclough (1992, 2003) arată că discursul construiește activ realitatea prin alegerile structurale pe care le face. În proiecte apar frecvent perechi binare precum:

- educație veche vs. educație nouă („Proiectul D")
- tradiție vs. modernitate („Proiectul E")
- conștientizare vs. ignoranță („Proiectul B").

Aceste perechi funcționează ca structuri ideatice, stabilind contraste clare care facilitează înțelegerea și poziționează anumite practici drept dezirabile. Din perspectiva lui Van Dijk, discursul contribuie la construirea și reproducerea reprezentărilor împărtășite social, prin intermediul cărora grupurile interpretează realitatea.

Este important faptul că Van Dijk face o diferențiere între cunoașterea specifică unui grup și „cunoașterea comună de fond", împărtășită cultural, care este „considerată de la sine înțeleasă, incontestabilă și în general presupusă, inclusiv la nivel discursiv" (Van Dijk, 2000, p. 94). În acest sens, opozițiile binare identificate în proiecte pot contribui la naturalizarea anumitor relații sociale și epistemice, prezentând anumite valori și interpretări ca fiind evidente și reducând vizibilitatea pozițiilor alternative sau intermediare.

De exemplu, „Proiectul E" simplifică interacțiunea dintre tradiție și modernitate, în timp ce „Proiectul B" minimalizează factorii structurali. Puține proiecte explorează sinteze dialectice sau „zone gri", ceea ce limitează profunzimea critică. Așa cum susține Fairclough (1995), o lectură critică trebuie să evidențieze felul cum aceste opoziții sunt legate de forme de putere discursivă care privilegiază anumite cadre epistemice, adesea tehnocratice sau biomedicale, excluzându-le pe altele.

Ca atare deși perechile dialectice au o utilitate pedagogică, ele trebuie analizate critic din perspectiva riscului de a ascunde eterogenitatea, mai ales în contexte multiculturale și interdisciplinare.

Implicații pedagogice: către o educație critică, diversificată și transformatoare

Analiza triangulată, de la intertextualitatea hegemonică până la simplificarea în perechi dialectice, evidențiază atât potențialul critic, cât și limitele învățării bazate pe proiecte în educația pentru sustenabilitate. Analiza critică a discursului (Fairclough, 1992, 2003) arată că, deși învățarea bazată pe proiecte încurajează un proces de învățare activ

și colaborativ, numeroase proiecte rămân încadrate de epistemologii occidentale dominante. Aceste cadre, deși pot constitui puncte de pornire utile, modelează adesea câmpul semantic al educației pentru sustenabilitate într-o direcție mai degrabă reformistă decât transformatoare. În absența unei implicări critice mai profunde, proiectele riscă să reproducă narative instituționale, în loc să le plaseze în dialog cu epistemologii diverse și cu experiențe trăite, generând schimbări de suprafață care lasă intacte raporturile de putere subiacente.

Conceptele bakhtiniene de heteroglosie și polifonie ilustrează la rândul lor această provocare. În pofida diversității interdisciplinare și interculturale a promoției, perspectivele provenite din țările cu venituri mici sau medii și epistemologiile non-dominante sunt adesea marginalizate ori incluse doar simbolic. Simpla prezență a mai multor voci nu este suficientă pentru o educație cu adevărat diversificată: trebuie create în mod deliberat spații pentru confruntare discursivă, interogare critică și recunoașterea cunoașterii ancorate pe plan local. Chiar și studenții proveniți din țări cu venituri mici sau medii pot reproduce involuntar devalorizarea propriilor epistemologii, ceea ce evidențiază nevoia unei facilitări intenționate și profund reflexive din punct de vedere critic.

Strategii pedagogice propuse pentru consolidarea învățării bazate pe proiecte ca instrument de transformare socială și epistemică

Analiza proiectelor studenților arată că o pluralitate autentică în învățarea bazată pe proiecte necesită strategii deliberate și concrete.

În primul rând, este necesară trecerea de la „includerea simbolică” a vocilor marginalizate la plasarea lor în centrul procesului de cunoaștere. Învățarea bazată pe proiecte ar trebui să devină un spațiu al dialogului și al ceea ce a fost numit *sentipensar* – termen în limba spaniolă, ilustrând îmbinarea gândirii cu simțirea, inspirat de tradiția cunoașterii participative asociată cu Fals-Borda (1987), și transpus în practică printr-o cartografiere a teritoriului și a memoriei*. Studenții ar trebui să cartografieze istoriile, memoriile, limbile, practicile ecologice și sistemele de cunoaștere înrădăcinate în propriile teritorii, inclusiv pe cele marginalizate sau reduse la tăcere, în loc să se bazeze

* Termenul este utilizat aici ca formulare pedagogică inspirată de tradițiile cartografiei sociale și critice, care abordează cartografierea ca pe o practică ancorată în context, participativă și menită să facă vizibile relațiile teritoriale, istoriile și formele de cunoaștere (Acselrad, 2022).

exclusiv pe indicatori globali abstracți. O asemenea cartografiere teritorială le permite să identifice ale cui forme de cunoaștere au fost păstrate, ale cui au fost excluse și în ce mod diferitele tipuri de cunoaștere sunt legate de anumite locuri și istorii. Integrarea ecologiilor cunoașterii presupune plasarea înțelepciunii ancestrale pe un plan epistemic egal cu discursul științific. Astfel, sistemele de cunoaștere ancestrale și locale pot fi puse în dialog cu cunoașterea științifică, în loc să fie subordonate acesteia. Această abordare „teritorializează" cadrele globale ale sustenabilității, făcând educația pentru sustenabilitate mai ancorată în context, mai relațională și mai receptivă la realitățile trăite, în concordanță cu angajamentele UNESCO privind diversitatea culturală.

În al doilea rând, analiza critică a discursului trebuie integrată ca etapă reflexivă obligatorie, ca o „oglindă metacognitivă", și nu doar ca instrument de evaluare finală. Evaluările intermediare ale discursului îi invită pe studenți să își examineze critic variantele de lucru folosind dimensiunile intertextualității și presupunerii formulate de Fairclough, pentru a identifica situațiile în care limbajul poate consolida prejudecăți tehnocratice sau productiviste. Acest proces favorizează conștientizarea propriei poziționări, prin recunoașterea teritoriului și memoriei culturale din perspectiva cărora vorbesc studenții, și contribuie la dezvoltarea capacității de acțiune etică și a gândirii critice necesare pentru a naviga prin crize complexe și interconectate. În același timp, susține viziunea Organizației Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură privind un „nou contract social pentru educație". În al treilea rând, trebuie încurajat „disconfortul epistemic". Este necesară crearea unor spații în care normele și cadrele instituționale să fie puse sub semnul întrebării, scoțând la iveală fisurile din discursurile aparent neutre. Atelierele de dezbatere socratică și analizele comparative de caz îi obligă pe studenți să raporteze cadrele globale la memoriile, limbile și formele de cunoaștere locale, ancorându-le în teritoriu. Obiectivul se deplasează astfel de la consens către un dezacord productiv, care le permite studenților să pună sub semnul întrebării nu doar soluțiile, ci și regulile care definesc producerea legitimă a cunoașterii.

În al patrulea rând, extinderea modurilor de producere a dovezilor presupune depășirea indicatorilor tehnocratici și includerea narațiunii, criticii simbolice și memoriei culturale. Creativitatea epistemică integrează istorii de viață, mărturii, limbi indigene, expresie artistică și cunoaștere întrupată, redefinind problemele și generând indicatori alternativi ai stării de bine. În acest fel, heteroglosia devine un instrument metodologic, capabil să perturbe ierarhiile epistemice și să consolideze capacitatea de acțiune a studenților, în acord cu inițiativa Organizației Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură, intitulată „Să ne reimaginăm viitorul împreună".

În al cincilea rând, învățarea bazată pe proiecte ar trebui să promoveze o combinare critică a paradigmelor, în care paradigmele științifice, artistice și indigene să se confrunte în mod activ, în loc să fie armonizate într-un consens artificial. Seminarele dedicate confruntării paradigmelor evaluează capacitatea studenților de a menține tensiunile epistemice ca surse de înțelegere. O asemenea abordare scoate la iveală complexități care rămân invizibile în demersurile bazate pe o singură paradigmă, redefinește parteneriatele ca dialoguri orizontale între forme de cunoaștere (ODD 17) și plasează diversitatea ca sursă de reziliență și inovare, în concordanță cu viziunea UNESCO privind viitorurile educației.

În cele din urmă, aceste strategii converg într-o etapă de sinteză constructivă, care transformă critica în capacitate colectivă de acțiune. Ele se reunesc în ateliere de dezoltare în comun a prototipurilor, în cadrul cărora studenții concep soluții hibride care integrează tensiunile epistemice, în loc să le elimine. De exemplu, un proiect privind gestionarea apei poate combina monitorizarea științifică cu forme ancestrale de guvernanță privind distribuirea apei. Învățarea bazată pe proiecte devine astfel un laborator al inovării ancorate în teritoriu, transformând speranța în practică prin abordări relaționale și pluriversale și contribuind la Agenda 2030 a Organizației Națiunilor Unite și la apelul UNESCO pentru un nou contract social pentru educație. Prin plasarea zonelor marginale din punct de vedere teritorial, epistemic și cultural în rolul de creatori ai schimbării, această pedagogie favorizează o educație cu adevărat diversificată și pluralistă, orientată spre justiție și transformatoare.

Trecerea de la critică la construcție contribuie la mandatul UNESCO privind viitorurile educației și la Agenda 2030 a Organizației Națiunilor Unite, depășind simpla analiză a problemelor și orientând procesul educațional către o capacitate de acțiune transformatoare. Tratarea zonelor marginale din punct de vedere teritorial, epistemic și cultural ca participante active la construirea schimbării, și nu doar ca obiecte ale criticii, contribuie la ODD 17 – Parteneriate pentru realizarea obiectivelor – printr-un model de inovare mai echitabil și mai incluziv.

Concluzii

Acest studiu de caz arată că educația pentru sustenabilitate, ghidată de principiile formulate de Mejía-Cáceres și Zambrano – recunoașterea sinelui, a teritoriului, a identității simbolice și a pluralității sistemelor de cunoaștere – poate evolua către o practică pedagogică decolonială, critică și afectivă. Analiza triangulată a arătat că, în pofida

limitărilor structurale, recontextualizarea realizată de studenți a creat deschideri către epistemologiile Sudului și către forme de rezistență simbolică.

Proiecte precum „Proiectul E" și „Proiectul A" ilustrează modul în care discursul educațional poate fi regândit prin expresie estetică, polifonie interculturală și narațiune digitală. Aceste intervenții depășesc soluțiile strict tehnice și integrează identitatea, memoria și dimensiunea afectivă ca elemente esențiale ale învățării despre sustenabilitate. În schimb, alte proiecte au rămas ancorate în paradigme productiviste sau tehnocratice, reflectând persistența asimetriilor epistemice în contextele instituționale.

În acord cu principiul valorificării diverselor sisteme de cunoaștere prin dialogul Nord–Sud, studiul subliniază necesitatea creării deliberate a unor spații pentru disconfort epistemic, combinare critică a paradigmelor și reconstrucție simbolică. Învățarea cu adevărat transformatoare presupune nu doar inovare metodologică, ci și claritate etică și politică: ea trebuie să fie ancorată în realitățile trăite ale comunităților diverse, informată de epistemologii multiple și animată de justiție, grijă și imaginație.

În ultimă instanță, realizarea unei educații transformatoare pentru sustenabilitate presupune o schimbare nu doar în ceea ce învățăm, ci și în privința vocilor care ne modelează înțelegerea. Prin transpunerea în practică a disconfortului epistemic și prin promovarea unor soluții colaborative care integrează sisteme diverse de cunoaștere și contexte locale, universitatea poate fi regândită ca un laborator al speranței și inovării – un spațiu în care cunoașterea pluralistă și orientată spre justiție generează acțiune pentru un viitor sustenabil.

Referințe bibliografice

Acselrad, H. (2022). Cartografía social en Brasil y en la América Latina: desafíos epistemológicos y metodológicos de mapeos contra-hegemónicos de los espacios y territorios. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía, 31*(1). https://doi.org/10.15446/rcdg.v31n1.85221

Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays.* (editor: M. Holquist: traducători: C. Emerson & M. Holquist). University of Texas Press.

Bakhtin, M. M. (1984). Problems of Dostoevsky's poetics (editor și traducător:C. Emerson). University of Minnesota Press.

Botkin, J. W., Elmandjra, M., & Malitza, M. (1979). *No limits to learning: Bridging the human gap. A report to the Club of Rome.* Pergamon Press.

Chouliaraki, L., & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis.* Edinburgh University Press.

de Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide.* Routledge.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change.* Polity Press.

Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language.* Longman.

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research.* Routledge.

Fairclough, N. (2011). Semiotic aspects of social transformation and learning. În R. Rogers (editor), *An introduction to critical discourse analysis in education* (pp. 225–236). Routledge.

Fals-Borda, O. (1987). The application of participatory action-research in Latin America. *International Sociology, 2*(4), 329–347. https://doi.org/10.1177/026858098700200401

Freire, P. (2016). *Pedagogia do oprimido* (ediția a 62-a). Paz & Terra.

Freire, P. (2020). *Educação e mudança* (ediția a 42-a). Paz & Terra.

Galvin, K. (2009). *Environmental education from a postcolonial perspective: Analyzing the influence of UNESCO's discourse on the Ontario elementary science curriculum* [dizertație de master, Universitatea Ottawa]. http://dx.doi.org/10.20381/ruor-12486

Maniglio, M., & Barboza da Silva, R. (2021). El Análisis Crítico del Discurso y el giro decolonial ¿Por qué y para qué? *Critical Discourse Studies, 18*(1), 156–184. https://doi.org/10.1080/-17405904.2020.1754871

Mejía Cáceres, M. A., Folena Araújo, M. L., & Monteiro, B. A. P. (2024). Humanizing climate change education using a Freirian perspective. *The Journal of Environmental Education, 55*(6), 431–445. https://doi.org/10.1080/00958964.2024.2357111

Mejía Cáceres, M. A., & Zambrano, A. C. (2018). *Ciencia, cultura y educación ambiental: Una propuesta para los educadores.* Programa Editorial Universidad del Valle.

Pasquinelli, E., Farina, M., Bedel, A., & Casati, R. (2021). Naturalizing critical thinking: Consequences for education, blueprint for future research in cognitive science. *Mind, Brain, and Education, 15*(2), 168–176. https://doi.org/10.1111/mbe.12286

Van Dijk, T. A. (2000). Ideologies, racism, discourse: Debates on immigration and ethnic issues. În J. ter Wal & M. Verkuyten (editori), *Comparative perspectives on racism* (pp. 91–116). Ashgate.

Van Dijk, T. A., & Perales, C. (2008). Semántica del discurso e ideología. *Discurso & Sociedad, 2*(1), 201– 261. https://doi.org/10.14198/dissoc.2.1.8

Biografii

María Angélica Mejía Cáceres este o educatoare și cercetătoare originară din Columbia, specializată în educația pentru mediu și justiție socioecologică. Deține un doctorat în Educație pentru Științe și Sănătate, obținut la Universitatea Federală din Rio de Janeiro, Brazilia. În prezent, este manager pentru dezvoltarea programelor educaționale în cadrul École Universitaire de Recherche Interdisciplinaire de Paris, găzduită de Learning Planet Institute și Université Paris Cité. Este, de asemenea, implicată activ în cercetare și contribuie la diverse publicații pe teme precum educația pentru mediu, pedagogia critică și interdisciplinaritatea. Activitatea sa integrează adesea perspectivele pedagogului brazilian Paulo Freire și urmărește să reducă decalajul dintre cunoașterea științifică și educația pentru mediu.

mariaangelica.mejiacaceres@learningplanetinstitute.org

Întreruperea decalajului uman: speranța în educația ecologică

Sadie Barnes, Sara-Jayne Williams, Erika Peklanska și Rosamund Portus*

Rezumat

Educația ecologică îi face pe studenți să conștientizeze gravitatea crizelor ecologice, ceea ce poate declanșa uneori sentimente de furie, anxietate, tristețe și lipsă de speranță. Lucrarea de față explorează potențialul transformator al unei abordări pedagogice bazate pe speranță, menite să îi sprijine pe cursanți să își înțeleagă și să își gestioneze aceste reacții. În centrul analizei se află programul Hopeful Futures, care îi invită pe studenți să folosească teoriile despre speranță pentru a explora o temă de mediu la alegerea lor.

Utilizând grupuri de discuție cu studenți și absolvenți de facultate, alături de reflecții autoetnografice ale cadrelor didactice și cercetătorilor, studiul investighează efectele imediate și de durată ale programului Hopeful Futures. Rezultatele arată că, deși mulți studenți resimt inițial un anumit disconfort atunci când abordează tema speranței, aceste emoții pot deveni catalizatori ai transformării atunci când sunt susținute prin procese de învățare reflexivă, relațională și autonomă. Cu timpul, mulți studenți ajung la înțelegeri mai nuanțate ale speranței și semnalează schimbări durabile atât în plan personal, cât și profesional.

Au rezultat patru teme principale: complexitatea emoțională, schimbarea perspectivelor, influența asupra traseelor viitoare și concluziile de natură pedagogică. Este evidențiată importanța autonomiei studenților, a reflecției critice și a implicării emoționale pentru favorizarea unei transformări educaționale durabile. Lucrarea subliniază necesitatea integrării speranței în întregul curriculum, nu ca sentiment pasiv, ci ca instrument activ, capabil să ofere putere de acțiune în confruntarea cu incertitudinea, pentru construirea unor viitoruri durabile. În acest fel, cercetarea critică asupra speranței dobândește un rol în reducerea „decalajului uman”.

---

* Autor corespondent: Sadie May Barnes, Facultatea de Arhitectură și Mediu, Universitatea de Vest a Angliei, Sadie.barnes@uwe.ac.uk.

Această cercetare contribuie la literatura emergentă privind reziliența emoțională în educația ecologică. Ea oferă perspective practice cadrelor didactice care urmăresc să îi sprijine pe studenți în confruntarea cu provocări existențiale și confirmă valoarea unei pedagogii sensibile la dimensiunea emoțională pentru formarea unor absolvenți încrezători în propria capacitate de acțiune, orientați spre viitor și capabili să păstreze speranța.

Cuvinte-cheie: speranță, educație ecologică, pedagogia speranței, învățare autonomă, învățare transformatoare.

Introducere

Studierea crizei de mediu în învățământul superior implică adesea o povară emoțională considerabilă atât pentru studenți, cât și pentru cadrele didactice (Williams, Portus și De Laurentis, 2024). În absența unui sprijin adecvat, această povară poate genera sentimentul lipsei de putere și poate contribui la o „criză a speranței" mai amplă (Kelsey, 2021; Skilling et al., 2023; Portus & Williams, 2025).

În educația ecologică este esențial ca studenții să fie sprijiniți în gestionarea acestor reacții emoționale complexe (Ojala, 2012, 2015; Skilling et al., 2023). Învățământul superior le modelează aspirațiile, alegerile profesionale și capacitatea de a acționa în raport cu problemele de mediu (Gutierrez & Park, 2014). Atunci când acest proces de învățare nu este susținut în mod deliberat, el poate ajunge, în mod involuntar, să adâncească „decalajul uman", în care studenților le este dificil să transforme cunoașterea în acțiuni cu sens (Botkin et al., 1979). Această ruptură poate accentua un „decalaj al speranței" (Upton, 2015), consolidând tocmai „criza speranței" pe care educația ecologică încearcă să o combată.

Ca răspuns la această problemă, cadre didactice de la Universitatea de Vest a Angliei (UWE Bristol) au dezvoltat programul Hopeful Futures în cadrul modulului „Mediu și comportament", fundamentat pe psihologia mediului și inclus în programul de licență „Mediu și sustenabilitate". Inspirat de pedagogia speranței și de învățarea transformatoare, programul Hopeful Futures, aflat în prezent în al treilea an, este conceput pentru a-i încuraja pe studenți să se raporteze critic și creativ la cunoștințele dobândite pe parcursul studiilor, prin cursuri, discuții și o evaluare coordonată de studenți. Intenția pedagogică este ca absolvenții să plece din universitate informați, motivați și încrezători în capacitatea lor de a-și aplica cunoștințele, competențele și atitudinile în viitoarele lor trasee de viață și profesionale.

Lucrarea analizează impactul imediat și de durată al programului Hopeful Futures din perspectiva studenților actuali din cohorta 2025 și a absolvenților din cohorta 2023,

precum și a cadrelor didactice care l-au conceput și îl implementează. Accentul cade pe înțelegerea modului în care reflecția aprofundată asupra speranței și gândirea critică pot influența experiențele studenților și le pot modela traseele viitoare, programul Hopeful Futures fiind astfel prezentat ca o experiență de învățare transformatoare dinamică și, potențial, profund personală. Sunt abordate, de asemenea, și provocările asociate acestei abordări.

Analiza literaturii de specialitate

Decalajul uman: sens, identitate și apartenență

„Decalajul uman" descrie ruptura psihologică și emoțională pe care oamenii o resimt adesea între cunoștințele lor despre mediu și capacitatea pe care consideră că o au de a acționa (vezi Botkin et al., 2014). Acest decalaj nu este doar unul comportamental, ci și existențial, semnalând pierderea coerenței dintre ceea ce se învață, identitatea trăită și sentimentul propriei capacități de acțiune (Kollmuss & Agyeman, 2002; Blake, 1999).

Strâns legat de acesta este „decalajul speranței", care apare atunci când studenții înțeleg gravitatea crizei climatice, dar simt că nu sunt capabili nici măcar să își imagineze un viitor în care se poate trăi, cu atât mai puțin să contribuie la construirea lui (Leiserowitz, citat în Kelsey, 2020; Marlon et al., 2019). Narativele dominante centrate pe catastrofă și pesimism din mass-media și educație pot amplifica aceste decalaje, prezentând crizele de mediu ca fiind copleșitoare și imposibil de schimbat – ceea ce subminează motivația și bunăstarea psihologică (Kelsey, 2020; Ojala et al., 2021; Clayton et al., 2014; Hickman et al., 2021).

Pedagogiile bazate pe speranță încearcă să reducă aceste decalaje prin reancorarea învățării în sens, emoții și conectare. Sprijinul acordat studenților astfel încât aceștia să se poată raporta la speranță la diferite niveluri, validarea emoțiilor lor și plasarea acțiunilor proprii într-un context mai larg pot contribui la dezvoltarea identității de mediu, a responsabilității și a capacității de acțiune (Fredrickson, 2012; Finnegan & d'Abreu, 2024).

Speranța în educație: perspective fundamentale

În lucrarea *Pedagogia speranței*, Paulo Freire (1994) descrie educația ca pe un proces relațional și emancipator. El concepe speranța nu ca pe un optimism naiv, ci ca pe o poziționare politică și etică, care le permite cursanților să conteste nedreptatea și să își

imagineze viitoruri transformatoare. Pentru Freire, speranța era esențială în relația pedagogică, iar cadrele didactice trebuiau să creadă în posibilitatea schimbării și să cultive această credință și în rândul studenților.

În mod similar, Hicks (2014) a susținut necesitatea unei „educații pentru speranță în vremuri tulburi", argumentând că, în absența speranței, gravitatea crizelor globale îi poate determina pe studenți să se retragă atât din procesul de învățare, cât și din acțiune. Literatura pedagogică recentă extinde această perspectivă și propune speranța atât ca obiectiv educațional, cât și ca strategie pentru consolidarea rezilienței emoționale. Aceste abordări pun sub semnul întrebării modelele educaționale dominante, bazate pe transmiterea informației, subliniind rolul reflecției, al capacității de acțiune și al gândirii imaginative în construirea sensului și menținerea motivației (Ojala, 2015, 2020; Macy & Johnstone, 2012).

Este esențial de subliniat că speranța nu exclude disconfortul. Dimpotrivă, ea poate prinde rădăcini tocmai în condiții de incertitudine și complexitate, oferind o cale de a rămâne implicat fără a cădea în deznădejde. Atunci când cadrele didactice îi sprijină activ pe studenți să reflecteze și să gândească, ajutându-i să își reformuleze reacțiile și sentimentele și să le orienteze spre acțiuni constructive, speranța devine un mecanism al transformării, nu o formă de negare (Finnegan & d'Abreu, 2024).

Învățarea transformatoare și autonomia studenților

Pentru a răspunde adâncirii decalajului uman, educația de mediu trebuie să depășească simpla transmitere a informațiilor și să contribuie la formarea valorilor, competențelor, atitudinilor și comportamentelor (Stickney & Skilbeck, 2020). Tinerii care intră în contact cu teme legate de mediu declară frecvent că resimt eco-anxietate, tristețe și neputință (Ojala et al., 2021; Hickman et al., 2021), reacții care se intensifică atunci când abordările pedagogice nu creează spațiu pentru reflecție sau pentru procesarea emoțiilor (Jones & Davison, 2021).

Teoria învățării transformatoare oferă un cadru pentru înțelegerea modului în care studenții gestionează conținuturi dificile din punct de vedere emoțional, privindu-le ca pe oportunități de reevaluare a premiselor și convingerilor fundamentale (Mezirow, 2000). Aplicarea acestei teorii rămâne însă controversată, întrucât astfel de procese implică adesea disconfort (Boström et al., 2018). Aceste tensiuni sunt cu atât mai evidente în educația de mediu, unde studenții sunt confruntați cu amploarea și caracterul urgent al crizelor ecologice (Ojala, 2023; Govind et al., 2018).

Deși disconfortul poate acționa ca un catalizator, transformarea necesită sprijin pedagogic. Pedagogia centrată pe speranță oferă un astfel de sprijin, printr-o structurare deliberată a procesului de învățare, care îi ajută pe studenți să reformuleze deznădejdea în termeni de reflecție critică și acțiune (Ojala & Chen, 2024). Învățarea transformatoare respectă autonomia cursantului, recunoscând faptul că studenții sunt participanți activi la construirea sensului și la navigarea propriului univers emoțional. Acest accent pus pe autonomie este deosebit de relevant atunci când analizăm tranziția de la educația formală la învățământul superior și, ulterior, de la universitate la viața de dincolo de aceasta (Cullen & Oppenheimer, 2024). Pedagogiile bazate pe speranță le cer studenților nu doar să asimileze informații, ci și să analizeze critic modul în care acestea le modelează identitatea, valorile și capacitatea de acțiune (Kelsey, 2020; Hicks, 2014).

În pofida interesului tot mai mare pentru rolul speranței în educația de mediu, există încă o înțelegere limitată a modului în care studenții trăiesc experiența speranței și a măsurii în care aceasta îi sprijină în tranziția de după încheierea studiilor universitare. Cercetările existente tind să se concentreze asupra intervențiilor pe termen scurt sau asupra rezultatelor imediate, oferind puține informații despre modul în care speranța interacționează cu dificultățile emoționale și existențiale ale studenților ori despre potențialul ei de a reduce „decalajul uman". Acest decalaj este adesea recunoscut, dar rareori analizat prin prisma experienței studenților și a impactului pedagogic pe termen lung.

Lucrarea de față combină răspunsurile studenților cu reflecțiile cadrelor didactice, tratându-le nu ca pe narative izolate, ci ca pe perspective care se informează reciproc asupra modului în care se desfășoară procesele de predare și învățare. În acest fel, studiul analizează modul în care pedagogiile bazate pe speranță îi pot ajuta pe studenți să dezvolte și să mențină, în timp, un sentiment transformat și susținut al propriei capacități de acțiune, al sensului și al posibilităților lor.

Metodologie

Pentru a investiga impactul de durată al programului Hopeful Futures, au fost organizate grupuri de discuție cu studenți actuali (cohorta 2025) și absolvenți (cohorta 2023) (Jung & Ro, 2019), alături de reflecții autoetnografice ale echipei de autori (Adams et al., 2017). Studiul a primit aprobarea comisiei de etică, iar toate datele au fost gestionate în conformitate cu normele UWE.

Echipa de cercetare îi include pe doi foști studenți, în prezent doctoranzi, care au absolvit programul în 2023 (Barnes și Peklanska), precum și pe cele două cadre didactice care au conceput programul Hopeful Futures (Williams și Portus). Deși Williams și Portus le-au fost anterior profesori lui Barnes și Peklanska, ulterior aceștia au colaborat în cadrul mai multor proiecte, dezvoltând relații profesionale de durată, bazate pe încredere, deschidere și posibilitatea unor discuții nuanțate din perspective diferite. Aceste poziționări care se intersectează – de foști studenți și, respectiv, cadre didactice – sunt neobișnuite în contexte de cercetare și creează o oportunitate aparte pentru o reflecție mai profundă și mai reflexivă.

Participanți și designul cercetării

Programul de licență „Mediu și sustenabilitate" este conceput pentru a favoriza experiențe de învățare bazate pe relații strânse între studenți și cadrele didactice. Acesta acordă prioritate discuțiilor și colaborării, contribuind la niveluri ridicate de satisfacție în rândul studenților (100% pentru indicatorul „Calitatea predării în cadrul programului de studii", Biroul pentru Studenți, 2024). Caracterul interdisciplinar al programului reunește studenți cu perspective și interese foarte diverse – o diversitate reflectată și în temele alese pentru eseul din cadrul programului Hopeful Futures, care variază de la participarea la elaborarea politicilor și drepturile populațiilor indigene până la mass-media, activism și reflecții critice asupra sentimentului de lipsă de speranță asociat schimbărilor climatice.

Programul Hopeful Futures a fost dezvoltat ca răspuns la manifestările repetate de lipsă de speranță exprimate de studenții din cohorta 2023. Programul îi ghidează pe studenți într-un parcurs de învățare care integrează teoria, reflecția și cercetarea independentă. Acesta este conceput pentru a culmina cu o lucrare care sintetizează aceste elemente, permițându-le studenților să își demonstreze cunoștințele asimilate și dezvoltarea personală în cadrul ultimei lor lucrări de licență. Derulat pe parcursul a trei luni, programul începe cu cursuri și discuții facilitate despre teoriile speranței, după care studenții aplică aceste perspective într-un eseu de 2 000 de cuvinte, coordonat de ei înșiși, pe o temă de mediu cu semnificație personală, care valorifică tot ce au învățat de-a lungul întregului program de studii. Programul se încheie cu un atelier intensiv de scriere, în cadrul căruia studenții și cadrele didactice creează împreună un mediu de susținere pentru reflecție colectivă și redactare concentrată.

Acest studiu analizează impactul programului Hopeful Futures prin implicarea atât a studenților, cât și a absolvenților, surprinzând experiențe aflate în etape diferite de reflecție. Participanții au luat parte la trei grupuri de discuție semistructurate, facilitate de Barnes și Peklanska: unul desfășurat față în față cu studenții actuali și două online, cu absolvenți ai cohortei 2023. În calitate de colegi ai absolvenților și persoane cunoscute studenților actuali din activități didactice anterioare, dar fără implicare în evaluarea din cadrul programului Hopeful Futures, Barnes și Peklanska au putut crea un mediu favorabil discuțiilor deschise. Williams și Portus nu au participat la aceste grupuri, deoarece rolul lor de cadre didactice ar fi putut influența răspunsurile studenților.

Opt studenți actuali au participat la grupul de discuție desfășurat față în față. Din cauza dificultăților de a reuni absolvenții, au fost organizate două grupuri online – două persoane în primul și trei în al doilea – ceea ce a permis desfășurarea unor discuții aprofundate și a generat date calitative bogate.

Fiecare grup de discuție s-a concentrat asupra experiențelor participanților în cadrul programului Hopeful Futures, inclusiv asupra reacțiilor lor emoționale, perspectivelor și impactului perceput al programului. În toate grupurile a fost utilizat un format semistructurat, cu mici variații de formulare. Includerea atât a studenților actuali, cât și a absolvenților a permis analizarea unor intervale de timp diferite și a oferit o perspectivă longitudinală rară asupra impactului de durată al programului, lucru rareori posibil în cercetarea educațională.

Reflecție autoetnografică

Echipa de cercetare a utilizat Ciclul reflexiv al lui Gibbs (1988) pentru a ghida reflecțiile individuale asupra experiențelor legate de programul Hopeful Futures, înainte de desfășurarea grupurilor de discuție. Folosind cele șase etape-cheie – descriere, sentimente, evaluare, analiză, concluzie și plan de acțiune – aceste reflecții s-au bazat pe metode autoetnografice (Adams et al., 2017) pentru a examina pozițiile și experiențele participanților la cercetare. Peklanska a reflectat din perspectiva unui fost student, Barnes din perspectiva unui fost student care a predat în cadrul programului Hopeful Futures în ultimii doi ani, iar Williams și Portus din perspectiva cadrelor didactice care au conceput și implementat programul pe parcursul unei perioade de patru ani.

Abordarea analizei

Toate datele au fost analizate utilizând cele șase etape ale analizei tematice reflexive (Braun & Clarke, 2019), iar programul NVivo a fost folosit pentru a sprijini procesul de codificare și identificare a temelor. Analiza a fost realizată de toți membrii echipei de cercetare și a inclus discuții de grup menite să aprofundeze interpretarea datelor.

Procesul, care a presupus codificarea tuturor datelor și apoi dezvoltarea temelor, a condus la identificarea a 26 de coduri. Acestea au fost analizate, unele fiind reunite, iar altele considerate în afara sferei studiului, întrucât se refereau la experiențe universitare generale. În urma unui proces gradual, au fost identificate 20 de coduri și 11 subteme, care, prin explorarea sensurilor și tiparelor existente între ele, au generat patru teme generale.

Rezultate

Această secțiune prezintă rezultatele analizei tematice, care a identificat patru teme: 1) complexitatea emoțională, 2) schimbarea perspectivelor, 3) impactul și traseele viitoare și 4) concluzii pedagogice.

Complexitatea emoțională

Introducerea speranței într-un program universitar dedicat mediului s-a dovedit complexă din punct de vedere emoțional atât pentru studenți, cât și pentru cadrele didactice. Reacțiile inițiale ale studenților au fost adesea marcate de disconfort, evidențiind dificultățile învățării centrate pe speranță în vremuri tulburi (Hicks, 2014). Un student a susținut că accentul pus pe speranță riscă să „cosmetizeze" problemele de mediu (student actual 2), în timp ce un altul și-a amintit că s-a simțit „cu adevărat copleșit" (absolvent 3). Portus a reflectat asupra acestei complexități, observând: „Felul în care introduc și gestionez acest accent pus pe viitoruri pline de speranță necesită foarte multă reflecție, energie și efort emoțional și mă obligă să fac față incertitudinii."

Reticența inițială a studenților reflecta mai degrabă implicare emoțională decât detașare. Atunci când este gestionat într-un cadru de sprijin, disconfortul poate deveni un catalizator al reflecției și al învățării transformatoare (Cohen-Lazry et al., 2022). După cum observă Williams: „Aceste reacții variate arată că o pedagogie personală și receptivă la dimensiunea emoțională nu este lipsită de riscuri, dar are și un potențial considerabil."

În pofida disconfortului inițial, mulți studenți au ajuns să recunoască valoarea speranței în educația de mediu. Unii dintre cei care fuseseră inițial sceptici au început să îi aprecieze rolul: „Cred că speranța trebuie să existe, chiar dacă la început eram reticent, acum cred că este nevoie de ea, pentru ca omenirea să meargă mai departe" (student actual 7). Așa cum sugerează Ojala (2015), atunci când speranța este introdusă cu un sprijin adecvat și o structurare atentă, ea îi poate ghida pe studenți de la disconfortul inițial spre reflecție și acțiune.

Schimbarea perspectivelor

Participarea la programul Hopeful Futures a determinat schimbări semnificative ale perspectivei multor studenți asupra speranței, schimbări care s-au produs treptat. Aceste transformări au apărut prin autonomie, disconfort, discuții, implicare relațională și reflecție, în diferite etape ale programului.

Un absolvent care afirmase inițial că „nu se simțea deloc prea plin de speranță" a reflectat ulterior că programul „a aprins totuși ceva și, în unele zile, mă simt mai plin de speranță. Alteori nu. Dar acum am niște resurse" (absolvent 5). În mod similar, studenții actuali au descris modul în care au sintetizat mai multe teorii și au interiorizat speranța: „Concepțiile mele privind speranța probabil s-au schimbat datorită tuturor teoriilor diferite pe care le-am citit... Am reușit să le combin într-o versiune a speranței și într-o înțelegere a modului în care eu trăiesc speranța" (student actual 3).

Momentele în care perspectiva studenților s-a schimbat au fost modelate de experiențele și valorile lor individuale. Un absolvent a descris explorarea unor filme din copilărie: „Mesajul de la final: există o cale de întoarcere, există speranță pentru noi, nu renunța încă. Pe asta m-am concentrat: cât de important este și cum m-a influențat când eram copil" (absolvent 2).

Reflecțiile studenților ilustrează felul cum speranța a dobândit o semnificație personală și relevantă, în loc să rămână un concept pur teoretic. Oferind spațiu, instrumente și cadre de analiză, programul a încurajat reflecția critică, autonomia și implicarea relațională, susținând o învățare mai profundă și de durată. Peklanska a reflectat astfel: „A scrie despre speranță m-a obligat să reflectez asupra propriilor experiențe, emoții și valori. Mi-am dat seama că integrarea alfabetizării emoționale în activitatea academică nu doar îmbogățește scrisul, ci îl face și mai relevant și mai uman."

Nu toți studenții au trăit însă astfel de transformări: „Am aflat mai multe despre speranță, dar nu cred că mi-a schimbat cu adevărat felul cum mă simt" (student actual 2). Aceste rezultate sugerează că schimbările de perspectivă nu sunt nici liniare, nici

universale, ci profund relaționale, fiind modelate de convingerile anterioare, de valori și de gradul de implicare în proces. Transformările pot apărea și în timp, după cum indică faptul că mai mulți participanți din cohorta de absolvenți au raportat asemenea schimbări, ceea ce sugerează că impactul programului Hopeful Futures poate deveni mai clar odată cu trecerea timpului și cu dobândirea unei anumite distanțe față de experiență.

Impact și trasee viitoare

Analiza critică centrată pe speranță, fundamentată în învățarea transformatoare, a fost asociată cu apariția unor efecte pe termen lung. Programul Hopeful Futures a demonstrat potențialul de a reduce „decalajul uman" prin consolidarea sentimentului de capacitate de acțiune al studenților și a gândirii orientate spre viitor. Deși impactul pedagogiei speranței depinde de convingerile și valorile fiecăruia, rezultatele noastre sugerează că aceasta poate genera schimbări semnificative și de durată.

Un student actual a descris influența programului asupra propriei traiectorii profesionale viitoare: „Cred că asta m-a împins cumva să urmăresc o carieră de analist de politici și să încerc să produc schimbări prin politici publice, nu doar pentru a ajuta această țară, ci și alte țări din întreaga lume" (student actual 3).

Constatările noastre sugerează că programul Hopeful Futures i-a ajutat pe studenți să transforme ceea ce au învățat în schimbări relevante pentru propriul viitor, contribuind astfel la reducerea „decalajului uman". Reflectând asupra influenței programului asupra propriei cariere academice, Barnes a afirmat: „A fost o lucrare personală și plină de sens, de care sunt foarte mândră... Am putut să încep să îmi dau seama ce fel de cercetător voiam să devin și cum voiam să produc o schimbare, iar aceasta a devenit fundamentul a ceea ce avea să fie ulterior doctoratul meu."

Absolvenții au relatat, de asemenea, că au aplicat gândirea bazată pe speranță și dincolo de universitate, în contexte sociale mai largi, ceea ce reflectă atât o dezvoltare cognitivă, cât și una emoțională: „Acum sunt mai atent la mesajele pozitive... și asta se întoarce, într-un fel, în mentalitatea pozitivă" (absolvent 2). Alții au devenit conștienți în mod critic de absența speranței, mai ales într-un spațiu mediatic dominat de crize: „Este foarte greu să fii altceva decât pesimist cu tot ce vezi în prezent în mass-media... dar există foarte mulți oameni care lucrează la lucruri incredibil de importante, care oferă multă speranță și mult potențial de schimbare" (absolvent 4).

Aceste reflecții evidențiază modul în care programul Hopeful Futures poate cultiva capacitatea de acțiune, permițându-le studenților să își imagineze viitoruri pe care le

percep drept posibile. Absolvenții au demonstrat însă o înțelegere mai profundă a dimensiunilor relaționale ale speranței, ceea ce sugerează că distanța în timp față de educația formală a permis o reflecție mai critică. Studenții actuali păreau mai absorbiți de procesul în sine, ceea ce le-ar fi putut limita capacitatea de a recunoaște și aplica schimbările de perspectivă și ceea ce au învățat.

Introspecții pedagogice

A existat un consens în rândul studenților cu privire la faptul că speranța ar trebui integrată mai devreme în programul de studii. După cum a remarcat unul dintre ei: „Poate că ar fi fost bine să o avem mai devreme în cadrul cursului... astfel încât oamenii să aibă un fundament pe care să construiască și să știe că se pot concentra și asupra speranței" (student actual 4).

Sentimentele de lipsă de speranță s-au acumulat pe parcursul programului de studii, ceea ce sugerează că povara emoțională a studiilor de mediu a fost amplificată de lipsa unui spațiu dedicat reflecției și implicării emoționale (Jones & Davison, 2021). Introducerea mai devreme a unor practici centrate pe speranță i-ar putea ajuta pe studenți să înțeleagă speranța ca pe un instrument radical în fața crizei de mediu (Webb, 2007). Dezvoltarea acestei înțelegeri încă de la început le permite studenților să împletească procesul de învățare cu formarea propriilor convingeri și valori, contribuind astfel și mai mult la reducerea „decalajului uman".

Studenții au apreciat totuși faptul că programul de studii se încheia într-o notă de speranță, deoarece acest lucru îi motiva pentru viitor. După cum a spus unul dintre absolvenți: „Cred că a fost un final bun, care m-a motivat să mă gândesc: bine, următorul pas în cariera mea în domeniul sustenabilității pare mai pozitiv" (absolvent 2).

Predarea într-o manieră implicată și cu rezonanță emoțională necesită curaj, nu doar expertiză. După cum a reflectat Williams: „A trebuit să decid dacă dorința de a face ceva mai creativ, care implica mai multă muncă de organizare și facilitare și avea potențialul de a influența satisfacția studenților, mai ales în ultimul an, merita riscul."

Introducerea speranței constituie un demers complex, deoarece cadrele didactice trebuie să creeze spațiu pentru conversații dificile și, în același timp, să se asigure că toți studenții se simt sprijiniți. Portus observă: „Există multe modalități de a ancora activitățile de la clasă astfel încât să poată avea loc discuții critice într-un cadru de sprijin... Adesea, conversațiile ajung la experiențe și perspective personale. Și, inevitabil, uneori aceste puncte de vedere pot genera perspective conflictuale sau dificile." Un astfel de tip de predare depășește simpla transmitere de informații și presupune efort emoțional, curaj și disponibilitatea de a accepta incertitudinea.

Discuție

Rezultatele noastre sugerează că, pentru a împiedica apariția „decalajului uman", trebuie să abordăm mai întâi „decalajul speranței" în rândul studenților din domeniul mediului. Sunt necesare abordări educaționale care să depășească simpla transmitere a urgenței provocărilor de mediu și acumularea de cunoștințe, pentru a dezvolta gândirea critică, reziliența emoțională și sentimentul de capacitate de acțiune. Gestionarea complexităților emoționale asociate educației este esențială pentru ca informațiile și cunoștințele să devină un catalizator al acțiunii, nu o sursă de descurajare. Programele centrate pe mediu reprezintă spații ideale pentru a ghida, evalua și susține învățarea studenților și pentru a cultiva, alături de cunoaștere, motivația, încrederea și capacitatea de a produce schimbări semnificative (Portus & Williams, 2025; Skilling et al., 2023).

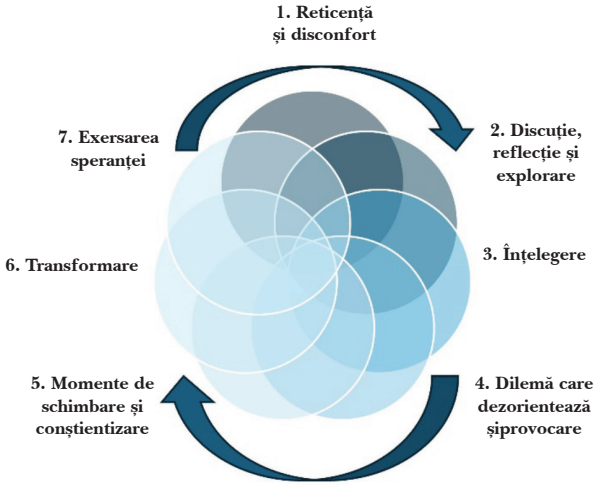


Figura 1: Experiența de învățare a studenților în cadrul programului Hopeful Futures

Majoritatea participanților la programul Hopeful Futures au învățat cum să devină și să rămână plini de speranță lucrând tocmai cu sentimentele de lipsă de speranță și începând astfel să reducă „decalajul uman". În reflecțiile participanților observăm tipare care sugerează că programul Hopeful Futures are potențialul de a genera învățare transformatoare (vezi Figura 1). Participanții au resimțit disconfort și reticență atunci când le-a fost introdusă tema speranței, însă prin discuție, explorare și reflecție – procese care pot fi reluate și aprofundate – începe să se contureze înțelegerea. Mulți

cursanți trec prin stări de dezorientare, dileme și provocări la adresa propriului mod de gândire, trăind adesea momente de schimbare sau de conștientizare. Transformarea poate avea loc în acest punct și, pentru unii, poate continua în timp. Impactul acestei abordări pedagogice este profund personal, fiind modelat de experiențele de viață, valorile și disponibilitatea fiecărui student de a se implica în proces. Încurajarea autonomiei prin practici relaționale și concrete este esențială pentru potențialul său transformator (Miles, 2019; Mezirow, 1997).

Tiparele de reflecție și implicare sugerează că programul Hopeful Futures cultivă gândirea sistemică prin plasarea reacțiilor emoționale și a sentimentului capacității de acțiune al studenților în cadrul unor sisteme socioecologice interconectate. În loc să trateze problemele de mediu ca pe fenomene izolate, programul le prezintă drept rețele dinamice de relații, incertitudine și bucle de feedback. Prin abordarea speranței ca poziționare activă și împletirea acesteia cu o temă aleasă de ei, studenții învață să navigheze prin complexitatea problemei, să recunoască interdependențele și să accepte incertitudinea ca spațiu pentru acțiune creativă și etică, completând astfel gândirea sistemică prin reziliență și construirea sensului (Finnegan & d'Abreu, 2024; Pihkala, 2017).

Programul Hopeful Futures contribuie, de asemenea, la dezvoltarea unor competențe esențiale pentru sustenabilitate. Analiza critică și gândirea imaginativă susțin competența anticipativă, permițându-le studenților să își imagineze viitoruri alternative (Ojala, 2023), în timp ce autonomia și reflecția etică consolidează competența normativă (Freire, 1994; Hicks, 2014). Discuțiile colaborative dezvoltă competența interpersonală, iar transformarea cunoștințelor în acțiune dezvoltă competența strategică (Miles, 2019). Speranța acționează ca un fir de legătură între toate aceste capacități, integrând reziliența emoțională și demonstrând modul în care pedagogia bazată pe speranță îmbogățește educația pentru sustenabilitate prin integrarea dimensiunilor reflexive, emoționale și sistemice (Wiek et al., 2011; Jadallah et al., 2025).

Deși programul Hopeful Futures a avut efecte pozitive, integrarea unei pedagogii bazate pe speranță pe parcursul întregului program de studii ar putea oferi o bază mai solidă pentru apariția învățării transformatoare. O astfel de abordare i-ar pregăti mai bine pe studenți cu reziliența, competențele și sentimentul de scop necesare pentru a reduce „decalajul uman", a conecta cunoașterea cu sensul, a răspunde crizei de mediu și, în cele din urmă, a trăi educația ca pe un proces care oferă împuternicire și emancipare (Freire, 1994; Ojala, 2015).

Inițiative precum programul Hopeful Futures pot fi dificil de integrat în învățământul obișnuit, mai ales în cel superior, unde indicatorii care pun în prim-plan dobândirea de cunoștințe pot avea prioritate. Această ruptură este accentuată de preferința acordată stăpânirii cognitive în detrimentul reflecției emoționale și etice. Aceste practici care solicită o mai profundă implicare și au un potențial transformator pot perturba abordările tradiționale. Cadrele didactice trebuie să dea dovadă de curaj, iar cursanții trebuie să fie deschiși. Este nevoie de timp pentru ca schimbările măsurabile să devină vizibile, iar acest interval depășește adesea ceea ce este evaluat drept succes. Totuși potențialul de a produce efecte profunde și transformatoare face din ele o componentă puternică a educației inovatoare – chiar dacă adesea una insuficient susținută de dovezi empirice.

Prin explorarea perspectivelor studenților actuali și ale absolvenților, rezultatele noastre au evidențiat diferențe semnificative între cohorte, arătând că studenții nu formează un grup omogen și că nivelul lor de implicare în educația de mediu și în gândirea centrată pe speranță variază considerabil – și prin urmare trebuie gestionat cu atenție de cadrele didactice. Aceste perspective ne-au îmbogățit înțelegerea atât asupra dezvoltării educaționale și personale imediate, cât și asupra celei pe termen lung, subliniind importanța dimensiunii temporale în evaluarea experiențelor de învățare semnificative.

Sunt necesare în continuare cercetări pentru a înțelege modul în care aplicarea acestei abordări pe parcursul întregului program de studii și nu doar într-un program de trei luni ar putea influența studenții și ar putea contribui în și mai mare măsură la reducerea „decalajului uman", atât de răspândit în societate. Trebuie să explorăm modul în care studenții programelor axate pe mediu pot intra în societate implicați emoțional, având cunoașterea și sensul împletite în sentimentul lor de scop și în traseele lor viitoare.

Concluzie

Lucrarea de față analizează atât impactul imediat, cât și pe cel de durată al unui program inovator de predare și învățare care utilizează o pedagogie bazată pe speranță, combinată cu teoria învățării transformatoare, pentru a-i ajuta pe studenții din domeniul mediului să reducă „decalajul uman". Rezultatele noastre evidențiază caracterul dezordonat, complex și, totodată, neprețuit al implicării studenților din domeniul mediului în reflecții asupra speranței într-o perioadă de criză. Observăm importanța

timpului și a dezvoltării, remarcând că mulți studenți resimt inițial un anumit disconfort atunci când abordează tema speranței. Am identificat în experiențele unora dintre studenți un tipar care implică angajarea autonomă în cercetare, reflecție și înțelegere, culminând, la un moment propriu fiecăruia, cu momente de schimbare sau de conștientizare. Observăm că studenții își amintesc adesea de speranță și o practică mult timp după încheierea programului și că, în numeroase cazuri, participarea la program a generat schimbări pe termen lung care depășesc procesul de învățare propriu-zis. Cercetarea arată că, atunci când procesul este ghidat cu atenție de cadre didactice curajoase și dispuse să faciliteze un program precum Hopeful Futures, explorarea ideii de viitoruri pline de speranță îi ajută pe studenți să reflecteze nu doar asupra crizei globale, ci și asupra propriilor reacții la aceasta.

Analizând această problematică atât din perspectiva studenților actuali și a absolvenților, cât și pe baza reflecțiilor cadrelor didactice și cercetătorilor, studiul evidențiază importanța includerii, în educația de mediu, a unor oportunități prin care studenții să gândească și să învețe despre speranță, recunoscându-i potențialul de a-i sprijini în reducerea „decalajului speranței" și, implicit, a „decalajului uman". În acest fel, cercetarea confirmă rolul esențial al speranței nu ca sentiment pasiv, ci ca forță generativă și activă, care îi ajută pe studenți să navigheze prin actualul climat de incertitudine și să modeleze viitoruri mai asumate, mai reziliente și mai responsabile.

Referințe bibliografice

Adams, T. E., Ellis, C., & Holman Jones, S. (2017). Autoethnography. *The International Encyclopedia of Communication Research Methods*, 1–11. https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm0011

Blake, J. (1999). Overcoming the 'value-action gap' in environmental policy: Tensions between national policy and local experience. *Local Environment, 4*(3), 257–278. https://doi.org/10.1080/13549839908725599

Boström, M., Andersson, E., Berg, M., Gustafsson, K., Gustavsson, E., Hysing, E., Lidskog, R., Löfmarck, E., Ojala, M., Olsson, J., Singleton, B. E., Svenberg, S., Uggla, Y., & Öhman, J. (2018). Conditions for transformative learning for sustainable development: A theoretical review and approach. *Sustainability, 10*(12), Articolul 4479. https://doi.org/10.3390/su10124479

Botkin, J. W., Elmandjra, M., & Malitza, M. (2014). *No limits to learning: Bridging the human gap. A report to the Club of Rome*. Pergamon Press.

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 11*(4), 589–597. https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806

Clayton, S., Manning, C., & Hodge, C. (2014). *Beyond storms & droughts: The psychological impacts of climate change*. American Psychological Association & ecoAmerica. https://ecoamerica.org/wpcontent/uploads/2014/06/eA_Beyond_Storms_and_Droughts_Psych_Impacts_of_Climate_Change.pdf

Cohen-Lazry, G., Degani, A., Oron-Gilad, T., & Hancock, P. A. (2022). Discomfort: An assessment and a model. *Theoretical Issues in Ergonomics Science, 24*(1), 480–503. https://doi.org/10.1080/1463922X.2022.2103201

Cullen, S., & Oppenheimer, D. (2024). Choosing to learn: The importance of student autonomy in higher education. *Science Advances, 10*(29). https://doi.org/10.1126/sciadv.ado6759

Finnegan, W., & d'Abreu, C. (2024). The hope wheel: A model to enable hope-based pedagogy in climate change education. *Frontiers in Psychology, 15*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1347392

Fredrickson, B. (2012). *Positivity: Groundbreaking research reveals how to embrace the hidden strength of positive emotions, overcome negativity, and thrive*. MJF Books.

Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury.

Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. FEU.

Govind, P., Davies, K., Lee, R., & Riddell, T. (2018). Seeds of change: Applying transformative learning and thinking in relation to students responding to climate change challenges. In W. Leal Filho, M. Mifsud, & P.

Pace (Editori), *Handbook of learning for sustainable development* (pp. 359–376). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-63534-7_23

Gutierrez, I. A., & Park, C. L. (2014). Emerging adulthood, evolving worldviews: How life events impact college students' developing belief systems. *Emerging Adulthood, 3*(2), 85–97. https://doi.org/10.1177/2167696814544501

Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, R. E., Mayall, E. E., Wray, B., Mellor, C., & van Susteren, L. (2021). Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: A global survey. *The Lancet Planetary Health, 5*(12), e863–e873. https://doi.org/10.1016/s2542-5196(21)00278-3

Hicks, D. (2014). *Educating for hope in troubled times: Climate change and the transition to a post-carbon future*. Institute of Education Press.

Jadallah, C. C., Barry, K. M., Germinaro, K., & Barry, N. (2025). Building the world anew: On critical hope in climate change education. *Environmental Education Research*, 1–17. https://doi.org/-10.1080/13504622.2025.2498941

Jones, C. A., & Davison, A. (2021). Disempowering emotions: The role of educational experiences in social responses to climate change. *Geoforum, 118*, 190–200. https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2020.11.006

Jung, H., & Ro, E. (2019). Validating common experiences through focus group interaction. *Journal of Pragmatics, 143*, 169–184. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.02.019

Kelsey, E. (2020). *Hope matters: Why changing the way we think is critical to solving the environmental crisis*. Greystone Books.

Kelsey, E. (2021, May 10). *The environmental crisis is also a crisis of hope*. Societatea Britanică de Psihologie. https://www.bps.org.uk/psychologist/environmental-crisis-also-crisis-hope

Kollmuss, A., & Agyeman, J. (2002). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research, 8*(3), 239–260. https://doi.org/10.1080/13504620220145401

Macy, J., & Johnstone, C. (2012). *Active hope: How to face the mess we're in without going crazy*. New World Library.

Marlon, J. R., Bloodhart, B., Ballew, M. T., Rolfe-Redding, J., Roser-Renouf, C., Leiserowitz, A., & Maibach, E. (2019). How hope and doubt affect climate change mobilization. *Frontiers in Communication*, *4*(20). https://doi.org/10.3389/fcomm.2019.00020

Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, *1997*(74), 5–12. https://doi.org/10.1002/ace.7401

Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.

Miles, D. A. (2019). Autonomous learning as a transformative experience. In D. P. Peltz & A. C. Clemons (editori), *Multicultural andragogy for transformative learning* (pp. 9–29). IGI Global. Biroul pentru Studenți. (2024). *National student survey 2024 results - office for students*. Biroul pentru Studenți. Officeforstudents.Org.Uk. https://www.officeforstudents.org.uk/data-and-analysis/-national-studentsurvey-data/nss-data-archive/nss-2024-results/

Ojala, M. (2012). Hope and climate change: The importance of hope for environmental engagement among young people. *Environmental Education Research*, *18*(5), 625–642. https://doi.org/-10.1080/13504622.2011.637157

Ojala, M. (2015). Hope in the face of climate change: Associations with environmental engagement and student perceptions of teachers' emotion communication style and future orientation. *The Journal of Environmental Education*, *46*(3), 133–148. https://doi.org/10.1080/-00958964.2015.1021662

Ojala, M. (2020). Safe spaces or a pedagogy of discomfort? Senior high-school teachers' meta-emotion philosophies and climate change education. *The Journal of Environmental Education*, *52*(1), 40–52. https://doi.org/10.1080/00958964.2020.1845589

Ojala, M. (2023). Hope and climate-change engagement from a psychological perspective. *Current Opinion in Psychology*, *49*, Articolul 101514. https:doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101514

Ojala, M., & Chen, X. (2024). Coping with climate change among young people: Meaning-focused coping and constructive hope. In E. Haase & K. Hudson (Editori), *Climate change and youth mental health: Multidisciplinary perspectives* (pp. 269–286).

Ojala, M., Cunsolo, A., Ogunbode, C. A., & Middleton, J. (2021). Anxiety, worry, and grief in a time of environmental and climate crisis: A narrative review. *Annual Review of Environment and Resources*, *46*, 35– 58. https://doi.org/10.1146/annurev-environ-012220-022716

Pihkala. (2017). Environmental Education after sustainability: Hope in the midst of tragedy. *Global Discourse*, *7*(1), 109–127. https://doi.org/10.1080/23269995.2017.1300412

Portus, R., & Williams, S.-J. (2025). Connecting environment and community: Teaching and learning for a sustainable future. In L. Ahmad & M. Sosa (Editori), *Teaching design for sustainable futures: Community, construction, and creativity* (pp. 9–25). Routledge.

Skilling, P., Hurd, F., Lips-Wiersma, M., & McGhee, P. (2023). Navigating hope and despair in sustainability education: A reflexive roadmap for being with eco-anxiety in the classroom. *Management Learning*, *54*(5), 655–679. https://doi.org/10.1177/13505076221098957

Stickney, J., & Skilbeck, A. (2020). Problematising 'transformative' environmental education in a climate crisis. *Journal of Philosophy of Education*, *54*(4), 791–806. https://doi.org/10.1111/1467-9752.12486

Upton, J. (28 martie 2015). *Media contributing to 'hope gap' on climate change*. Climate Central. https://www.climatecentral.org/news/media-hope-gap-on-climate-change-18822

Webb, D. (2007). Modes of hoping. *History of the Human Sciences*, *20*(3), 65–83. https://doi.org/-10.1177/0952695107079335

Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development.

Biografii

Sadie Barnes este cercetătoare doctorală la Universitatea de Vest a Angliei (UWE Bristol) și are o pregătire în domeniul mediului și sustenabilității. Cercetarea sa se concentrează pe crearea unor spații incluzive și semnificative în care tinerii să se poată implica în problematica crizei climatice. Pornind de la abordări creative și interdisciplinare, Sadie explorează rolul tinerilor în dialogul climatic, elaborarea politicilor și educație. Activitatea sa se bazează pe metodologii relaționale, participative și intergenerаționale, plasând vocile tinerilor în prim-plan, ca participanți activi la abordarea provocărilor schimbărilor climatice.

Sadie.barnes@uwe.ac.uk

Sara-Jayne Williams este cercetătoare în psihologia mediului la Universitatea de Vest a Angliei (UWE Bristol), în cadrul Facultății de Arhitectură și Mediu. Sara deține un doctorat în psihologie cognitivă experimentală a copilului. Cercetarea sa se concentrează asupra modului în care tinerii își trăiesc și își interpretează mediile, în special în relație cu schimbările climatice, sustenabilitatea, reziliența, locul și natura. Are o vastă experiență de lucru și cercetare cu tineri și adulți, atât în contexte academice, cât și comunitare.

Sara3.Williams@uwe.ac.uk

Erika Peklanska este cercetătoare doctorală la Universitatea de Vest a Angliei (UWE Bristol). Cercetarea sa explorează sinergiile socio-științifice, utilizând modelarea hidrologică drept instrument participativ pentru explorarea inundațiilor și secetelor și conectând aceste procese cu dimensiunile sociale. Lucrând îndeaproape cu comunitățile, ea utilizează modelele ca spații comune în care pot avea loc povestirea, co-modelarea și învățarea experimentală și concretă. Erika lucrează, de asemenea, pe teme precum speranța în contextul crizei climatice, eco-emoțiile și metodele bazate pe artă în cercetare și educație.

Erika.Peklanska@uwe.ac.uk

Rosamund Portus este lector și coordonatoare de programe la Universitatea de Vest a Angliei (UWE Bristol), în cadrul Facultății de Arhitectură și Mediu. Rosamund deține un doctorat în studii asupra extincției și are o pregătire în antropologie de mediu. Cercetarea sa se concentrează, în linii mari, pe narativele de mediu și conexiunea cu natura, dovedind un interes special pentru experiențele tinerilor și copiilor. Pe lângă activitatea academică, Rosamund este artistă și ilustratoare.

Rosamund.Portus@uwe.ac.uk

Speranța în laboratoarele de leadership: regândirea învățământului superior african sub forma unor centre de leadership transformator, orientat pe sustenabilitate

Silas Oghenemaro Emovwodo și IfeKristi Ayo-Obiremi*

Rezumat

Învățământul superior joacă un rol esențial în formarea unor lideri etici și adaptabili, capabili să facă față provocărilor globale și să contribuie la construirea unor viitoruri sustenabile. Acest studiu analizează modul în care Universitatea Bowen, Nigeria, valorifică leadershipul capabil să genereze schimbare și învățarea colaborativă prin programe precum inițiativa One Day Management Team, Bowen Baptist Students Fellowship, structurile de conducere ale departamentelor și Consiliul Reprezentanților Studenților. O analiză cantitativă examinează modul în care aceste roluri bazate pe experiență contribuie la dezvoltarea competențelor de luare a deciziilor etice, gândire sistemică și reziliență, în consonanță cu viziunea Clubului de la Roma privind soluțiile sistemice întemeiate pe speranță. Sondajele realizate în rândul studenților arată că aceste oportunități structurate de exercitare a leadershipului sporesc empatia, capacitatea de rezolvare colectivă a problemelor și pregătirea pentru confruntarea cu problemele lumii reale. Constatările sunt în concordanță cu cercetările lui Astin și Astin (2000) privind contribuția implicării extracurriculare la consolidarea colaborării, cu studiul lui Dvir et al. (2002) asupra leadershipului capabil să genereze schimbare, care corelează valorile personale cu nevoile societății, precum și cu teoria învățării bazate pe experiență directă a lui Kolb (1984), care subliniază rolul practicii reflexive în corelarea teoriei cu acțiunea etică. Prin conectarea inițiativelor locale, precum proiectele de sustenabilitate, cu obiective globale precum Obiectivele de Dezvoltare Durabilă, Bowen poziționează universitățile ca incubatoare pentru formarea

* Autor corespondent: Silas Oghenemaro Emovwodo, Programul de Comunicare Profesională și Media, Universitatea Brunei Darussalam, Brunei și Centrul de Cercetare ASTA, Antananarivo, Madagascar, popesilasmaro@gmail.com, ORCID nr. 0000-0003-0707-606X.

liderilor. Această abordare, ancorată în contextul postcolonial al Nigeriei, pune sub semnul întrebării normele ierarhice și încurajează soluții centrate pe echitate și conduse de studenți. Susținând învățarea practică și colaborativă, studiul sprijină inițiativa „Speranța nu are limite" a Clubului de la Roma și pledează pentru reforme curriculare care să acorde prioritate capacității de acțiune și interconectării. În cele din urmă, studiul evidențiază potențialul învățământului superior de a transforma sălile de curs în laboratoare ale speranței, formând lideri care redefinesc posibilitățile cu curaj și creativitate.

Cuvinte-cheie: speranță, leadership capabil să genereze schimbare, învățământ superior, Africa, Nigeria, pedagogii.

Introducere

Învățământul superior din Africa și în special cel din Nigeria este pus în situația de a se regândi pe sine, depășind rolul de simplu spațiu de transmitere a cunoștințelor pentru a deveni un incubator capabil să genereze schimbare al leadershipului, orientat spre sustenabilitate. Această perspectivă răspunde apelului global urgent de a-i înzestra pe tinerii adulți cu trăsăturile, caracteristicile și calificările necesare pentru a aborda crizele sistemice, așa cum arată Botkin et al. (1979), care pledează pentru sisteme educaționale punând în prim-plan inițiativa umană, relevanța socială și angajamentul moral în fața unei complexități sociale tot mai mari.

Se consideră că crizele globale sunt produsul unui „decalaj uman", adică al distanței tot mai mari dintre complexitatea crescândă a problemelor globale și capacitatea omenirii, rămasă în urmă, de a le răspunde în mod eficient (Botkin et al., 1979). Prin urmare, învățarea trebuie să treacă de la învățarea de menținere – care conservă și reproduce statu-quoul – la învățarea inovatoare, care include implicarea anticipativă și participativă. În învățământul superior nigerian, acest lucru presupune transformarea formării în domeniul leadershipului și a stilurilor de conducere, pentru a dezvolta în rândul studenților și al tinerilor adulți reziliența, capacitatea de luare a deciziilor etice și gândirea sistemică.

Teoria leadershipului capabil să genereze schimbare susține că acest tip de leadership produce schimbări pozitive prin stimularea și inspirarea celor conduși să obțină rezultate în beneficiul întregului grup, și nu în interes individual. Acest stil de leadership se bazează pe influența exercitată prin puterea exemplului, motivația inspirațională, stimularea intelectuală și atenția individualizată acordată de lider (Odumeru & Ogbonna, 2013). Dvir et al. (2002) susțin, de asemenea, că intervențiile bazate pe leadership capabil să genereze schimbare pot alinia valorile personale la obiectivele societății,

contribuind la dezvoltarea și îmbunătățirea performanțelor celor conduși. Astin și Astin (2000) afirmă, la rândul lor, că în învățământul superior leadershipul trebuie să fie responsabil social, incluziv și orientat spre binele comun.

Toate acestea contribuie la înțelegerea și asumarea de către cei implicați a obiectivelor întregului grup și, implicit, la progres, evidențiind importanța integrării dezvoltării competențelor de leadership în programe universitare bazate pe experiență directă, în care studenții joacă un rol activ. Un leadership întemeiat pe dezvoltare personală, etică instituțională și angajament social asigură faptul că absolvenții de învățământ superior nu sunt doar pregătiți pentru piața muncii, ci sunt și capabili să abordeze provocări globale precum inegalitatea, instabilitatea climatică și deficiențele de guvernanță.

Învățarea bazată pe experiență directă și competențele de leadership

Teoria învățării bazate pe experiență directă, publicată de Kolb în 1984, evidențiază rolul practicii reflexive în transpunerea teoriei în acțiune. Modelul învățării bazate pe experiență directă, descris de Kolb, cuprinde experiența concretă, observația reflexivă, conceptualizarea abstractă și experimentarea activă (Kolb, 1984). Învățarea prin practică, mai ales în cadrul unor roluri extracurriculare structurate, le permite studenților să își dezvolte discernământul etic și capacitatea de luare a deciziilor. Această teorie este pusă în practică în activitățile extracurriculare ale Universității Bowen, precum inițiativa One Day Management Team, structurile de conducere ale departamentelor, Consiliul Reprezentanților Studenților și rolurile de conducere din cadrul organizațiilor religioase, respectiv funcțiile executive din Frăția Studenților Baptiști de la Universitatea Bowen. Participarea la aceste structuri consolidează competențele de gândire sistemică, reziliență și judecată etică, deoarece recreează situații reale de leadership și le oferă participanților experiență directă în gestionarea bugetelor, planificare, luarea deciziilor, coordonarea echipelor și deliberarea asupra politicilor. Prin aceste roluri, studenții pot exersa soluționarea unor probleme inspirate din situații reale, ceea ce îi pregătește mai bine pentru gestionarea provocărilor societății. Experiența lor contribuie, de asemenea, la avantajul pe care îl pot avea în accesarea unor oportunități competitive de studii postuniversitare, burse și proiecte de inovare desfășurate în comunitate.

Adaptarea acestor teorii în centrele africane și nigeriene de învățare poate face din inovarea în dezvoltarea leadershipului un instrument pentru abordarea și soluționarea

deficiențelor structurale din guvernanță, economie și furnizarea serviciilor. Astfel, corelarea programelor academice cu aplicații din lumea reală favorizează o cultură a implicării proactive și a capacității de acțiune socială.

Învățarea participativă și leadershipul orientat spre sustenabilitate

Învățarea participativă ocupă un loc central în educație și în educația pentru sustenabilitate. Botkin et al. (1979) susțin că participarea favorizează solidaritatea în spațiu, adică îi leagă pe cei care învață de comunitățile lor și cultivă empatia și sentimentul responsabilității comune. Însă în absența anticipării, participarea poate conduce la acțiuni greșit orientate, iar participarea fără anticipare poate genera elitism.

Pentru ca învățarea participativă să se desfășoare în mod adecvat, este necesară integrarea unor structuri de leadership colaborativ în predare, participare și cultura instituțională a instituțiilor de învățământ superior (Eustachio et al., 2024). Laboratoarele practice de leadership colaborativ pot consolida procesul decizional comun, dialogul și empatia și pot funcționa astfel ca spații pedagogice în care valorile sustenabilității sunt și puse în practică, nu doar predate. Prin rolurile asumate în cadrul One Day Management Team, al structurilor de conducere ale departamentelor, al Consiliul Reprezentanților Studenților și al Frăției Studenților Baptiști, studenții de la Universitatea Bowen participă la procese deliberative și la inițiative de implicare în comunitate, care constituie ceea ce Botkin et al. (1979) numesc „învățare societală". Potrivit autorilor, aceasta reprezintă o formă de învățare prin care indivizii și instituțiile evoluează prin interacțiunea reciprocă cu mediile lor sociale.

Mai mult, învățarea participativă creează condițiile pentru ca instituțiile să adopte crearea în comun a cunoașterii, perspectivă susținută de gânditori africani care afirmă că dezvoltarea autentică trebuie să fie ancorată în contextul local și în relații. Studenții care îndeplinesc roluri în structurile religioase, academice, antreprenoriale și administrative ale Universității Bowen demonstrează că leadershipul participativ îi poate pregăti să activeze într-o varietate de contexte instituționale, naționale și globale.

Universitățile, ca laboratoare ale speranței

În centrul acestui studiu se află ideea universităților ca laboratoare ale speranței. Botkin et al. (1979) își imaginau universitățile ca spații care „analizează trecutul, testează prezentul și pregătesc viitoruri alternative" (p. 96). Această perspectivă provoacă universitățile să treacă de la structuri ierarhice, delimitate strict pe discipline, la structuri orientate spre probleme. În contextul african și nigerian, acest lucru presupune depășirea moștenirilor coloniale care îi relegă pe studenți către roluri pasive și, în schimb, promovarea capacității lor de acțiune, a reflecției critice și a creării în comun.

Cadrul Organizației Națiunilor Unite privind Educația pentru Dezvoltare Durabilă susține, din perspectiva teoriei educaționale, programe de studiu care integrează valorile, alfabetizarea privind viitorul și gândirea critică (UNESCO, 2020). În mod similar, Sterling (2011) pledează pentru o „educație orientată spre sustenabilitate", care cultivă gândirea relațională și leadershipul regenerativ. Aceste cadre susțin ideea că universitățile africane ar trebui să funcționeze ca ecosisteme ale învățării capabile să genereze schimbare, conectând inovațiile locale, precum gestionarea deșeurilor la nivel comunitar sau acțiunile care pledează pentru susținerea politicilor climatice, cu obiectivele globale de sustenabilitate. În sprijinul acestei perspective educaționale, Chigbu și Makapela (2025) susțin că structurile de leadership participativ și bazat pe date din universitățile africane consolidează procesul decizional incluziv și capacitatea instituțiilor de a răspunde nevoilor existente, creând condiții în care studenții nu sunt simpli destinatari ai politicilor, ci participanți activi la dezvoltarea instituțională. Astfel de medii de leadership cultivă speranța, transmițând studenților că vocea lor contează în modelarea unor viitoruri sustenabile.

Astfel, instituții de învățământ precum African Leadership University (ALU) și Universitatea Bowen, printre altele, au pus în aplicare modele practice de educație centrată pe misiune. La African Leadership University, utilizarea laboratoarelor de soluționare a problemelor, a echipelor interdisciplinare de învățare și a structurilor de guvernanță conduse de studenți îi pregătește pe aceștia să își asume, după absolvire, roluri de leadership în societate. Inițiativele Universității Bowen – One Day Management Team, structurile de conducere ale departamentelor, Consiliul Reprezentanților Studenților și Frăția Studenților Baptiști – îi pregătesc, de asemenea, pe studenți pentru roluri de conducere. Ambele instituții, alături de altele, le oferă studenților posibilitatea de a contribui la stabilirea priorităților instituționale, de a gestiona incertitudinea și de a acționa responsabil.

Reforma programelor de studiu pentru integrarea învățării colaborative

Reforma programelor de studiu existente este necesară pentru transformarea instituțională. La nivel global există un apel ca universitățile să se reorienteze către relevanța socială prin metode anticipative și participative. În Nigeria, programele de studiu au adesea o structură dominată de prelegeri și supraîncărcată de conținut. Dar pentru a genera progres atât în societate, cât și în rândul studenților, acestea ar trebui să includă laboratoare de leadership, sprijin instituțional și proiecte colaborative care să favorizeze inovarea și o cultură a leadershipului (Asiedu et al., 2020). Învățarea colaborativă consolidează competențele cognitive și cultivă calități afective precum empatia, înțelegerea interculturală și dialogul. Participarea autentică presupune asumarea în comun a problemelor și înțelegerea reciprocă a soluțiilor, elemente esențiale pentru transformarea socială sustenabilă (Botkin et al., 1979; Asiedu et al., 2020). Învățarea colaborativă ar trebui să depășească nivelul teoretic și să se transforme în acțiune comunitară, așa cum se întâmplă în cazul activităților de implicare a Frăției Studenților Baptiști de la Universitatea Bowen în școli secundare și al proiectelor comunitare de salubrizare.

Dincolo de implicarea comunitară, învățarea colaborativă favorizează inovarea, întrucât studenți din facultăți diferite se reunesc pentru a propune soluții la provocările instituționale, dezvoltându-și în același timp competențe antreprenoriale și etice și formulând recomandări bazate pe dovezi pentru conducerea universității.

Speranța ca orientare pedagogică

Speranța nu este, în sine, o emoție naivă, ci o orientare pedagogică menită să-i provoace pe educatori să cultive imaginația, curajul și capacitatea de acțiune a studenților și elevilor. Freire (1994) susține că speranța reprezintă o componentă esențială a educației emancipatoare, oferind voința de a acționa în condiții de incertitudine. În laboratoarele de leadership, speranța se manifestă prin explorarea colaborativă a viitorului, inovarea condusă de studenți și convingerea că sistemele existente pot fi remodelate.

Meadows et al. (2004) consideră că sustenabilitatea necesită lideri capabili să gândească sistemic viitorul, să reflecteze asupra propriei persoane și să acționeze colectiv. Modelul de laborator al Universității Bowen transpune această perspectivă în practică, încurajând viitorii lideri să testeze intervenții în timp real. Participanții nu sunt așadar simpli observatori, ci actori care proiectează împreună trasee ale schimbării.

Acoperirea mediatică de care s-a bucurat inițiativa One Day Management Team de la Universitatea Bowen – denumită anterior One-Day Vice Chancellor – confirmă faptul că practicile de leadership experiențial au ecou dincolo de campus, în societatea largă. Aceste relatări îi prezintă pe studenți drept agenți ai schimbării, responsabili de implementarea politicilor, impulsionarea reformelor și raportarea rezultatelor într-un interval scurt de timp (Adio, 2025).

Pe măsură ce instituțiile africane de învățământ superior sunt concepute ca spații ale învățării imaginative, anticipative și participative, programele de leadership studențesc devin instrumente esențiale pentru dezvoltarea competențelor necesare unor viitoruri regenerative. Transformarea universităților în laboratoare ale speranței nu va contribui doar la soluționarea problemelor locale, ci îi va pregăti pe studenți să participe în mod semnificativ la abordarea problemelor globale. Astfel, instituții precum Universitatea Bowen oferă un model de leadership orientat spre sustenabilitate, ancorat în realitățile africane.

Roluri de leadership la Universitatea Bowen

Universitatea Bowen este o instuție privată de învățământ superior, cu profil confesional, deținută și înființată de Convenția Baptistă din Nigeria în 2001 (Times Higher Education, 2025). Frăția Studenților Baptiști de la Universitatea Bowen reprezintă o structură de leadership studențesc cu caracter religios, în cadrul căreia studenții sunt aleși, în penultimul și ultimul an de studiu, pentru mandate de un an, îndeplinind diverse roluri în capela creștină a universității. Este organismul oficial de reprezentare a studenților care facilitează legătura dintre conducerea universității și studenți (Universitatea Bowen, 2024). Fiind singura organizație religioasă permisă în campus, liderii studenților colaborează îndeaproape cu capelanul universității pentru coordonarea activităților religioase și administrative ale studenților din campus.

Inițiativa One-Day Vice-Chancellor a fost lansată în 2021 și presupunea selectarea, în urma unui proces riguros de candidatură, a unui student care devenea rectorul universității pentru o zi. Studentul își asuma pe deplin responsabilitățile funcției și beneficia de prerogativele acesteia pe durata întregii zile, timp de 24 de ore. Inițiativa a fost extinsă în 2025, transformându-se într-o „echipă completă de conducere pentru o zi” – One-Day Management Team –, în cadrul căreia, după o serie de teste și evaluări, studenții preluau funcții-cheie de conducere în universitate. Printre acestea se numărau cele de rector, prorector, secretar general, responsabil financiar, bibliotecar și capelan (Universitatea Bowen, 2025).

Discuție

Impactul rolurilor de leadership asupra dezvoltării personale

Datele cantitative obținute prin sondaj de la 37 de lideri studențești din cadrul Universității Bowen indică faptul că roluri precum cele de membri ai conducerii Frăției Studenților Baptiști, ai structurilor de conducere departamentale, ai Consiliului Reprezentanților Studenților și de participanți la inițiativa One Day Management Team au un impact pozitiv semnificativ asupra dezvoltării personale. Participanții au evaluat importanța diferitelor aspecte pe o scală Likert de la 1 la 5 (1 = nivelul cel mai scăzut, 5 = nivelul cel mai ridicat), rezultatele obținute fiind ridicate pentru toate competențele esențiale analizate: capacitatea de luare a deciziilor [M (media) = 4,32, SD (abaterea standard) = 0,75], reziliența (M = 4,37, SD = 0,90), empatia (M = 4,25, SD = 0,85), încrederea în sine și creativitatea (M = 4,41, SD = 0,70), precum și pregătirea pentru viața de după absolvire (M = 4,29, SD = 0,80). Această constatare sugerează că ocuparea unor poziții de leadership contribuie la dezvoltarea unei game variate de competențe esențiale pentru evoluția individuală și dezvoltarea personală.

Acest lucru este în concordanță cu teoria leadershipului capabil să genereze schimbare, potrivit căreia liderii îi inspiră și îi stimulează intelectual pe cei pe care îi conduc (Odumeru & Ogbonna, 2013). De exemplu, membrii conducerii Frăției Studenților Baptiști, cărora le revine sarcina de a organiza campanii de sănătate sau ateliere educaționale, își dezvoltă empatia și simțul responsabilității sociale prin faptul că răspund nevoilor reale ale comunității și sprijină persoanele marginalizate din Iwo, Nigeria. Participanții la One Day Management Team sunt implicați în activități care simulează procesul de luare a deciziilor la nivel executiv și gestionarea unor crize organizaționale ipotetice, precum reduceri bugetare sau conflicte între părțile interesate, dezvoltându-și astfel gândirea strategică și discernământul etic. Membrii structurilor de conducere departamentale care organizează simpozioane academice sau târguri de carieră își dezvoltă, la rândul lor, competențe de organizare și gestionare a timpului, în condițiile în care trebuie să lucreze în limitele impuse de organizație și în echipe diverse, adesea sub presiunea unor termene foarte strânse. În același timp, Consiliul Reprezentanților Studenților devine un spațiu de formare în care membrii își pot dezvolta competențele de negociere și reprezentare în relația cu administrația universității, în chestiuni precum taxele de cazare sau structura taxelor universitare.

Aceste roluri contribuie și la dezvoltarea capacității absolvenților de a conduce structuri complexe, precum echipe corporative diverse și multinaționale, sau de a aborda

probleme sociale precum sărăcia și deficiențele de guvernanță din Nigeria. Acest proces de dezvoltare reflectă teoria învățării bazate pe experiență directă a lui Kolb (1984), potrivit căreia experiențele concrete, precum organizarea unui eveniment, favorizează observația reflexivă – de exemplu evaluarea rezultatelor acelui eveniment. Aceste etape sunt urmate de conceptualizarea abstractă, precum elaborarea unor planuri mai bune pentru următorul eveniment, și, în cele din urmă, de experimentarea activă, adică aplicarea planurilor îmbunătățite în sarcinile ulterioare. Datele indică faptul că Universitatea Bowen a reușit să formeze persoane cu o pregătire complexă, capabile să își asume roluri de leadership și dincolo de mediul academic.

Percepțiile studenților privind rolul universității

Majoritatea studenților de la Universitatea Bowen consideră că universitatea integrează oportunitățile de leadership în cadrul procesului educațional. Răspunsurile celor 37 de participanți la sondaj au generat un scor mediu de 4,16 (SD = 0,95) pentru afirmația „Universitatea Bowen a reușit să integreze bine oportunitățile de leadership în programul nostru de învățare", ceea ce indică un nivel ridicat de acord. În mod similar, relevanța capacității de a îmbina activitatea academică și rolurile de leadership a primit un scor mediu de 4,21 (SD = 0,88), ceea ce sugerează aprecierea unui model educațional holistic. Aceste percepții sunt compatibile cu modelul învățării participative propus de Botkin et al. (1979), potrivit căruia o componentă importantă a educației ar trebui să fie reprezentată de implicarea activă în abordarea problemelor sociale.

Programele extracurriculare organizate de Universitatea Bowen, precum simulările de afaceri din cadrul One Day Management Team sau proiectele comunitare ale Frăției Studenților Baptiști, oferă o modalitate practică de completare a cursurilor teoretice predate în sălile de clasă, făcându-le mai relevante. Această abordare este în concordanță cu tendințele educaționale emergente la nivel global, precum cele promovate de cadrul Organizației Națiunilor Unite pentru Educație pentru Dezvoltare Durabilă (UNESCO, 2020), care încurajează programe de studiu destinate să promoveze valorile sustenabilității, gândirea critică și capacitatea de integrare pe piața muncii. De exemplu, participanții la inițiativa One Day Management Team pot simula administrarea și conducerea unei afaceri sustenabile prin integrarea unui program axat pe alfabetizarea privind viitorul, care să abordeze probleme de sustenabilitate la nivel local, în timp ce proiectele Frăției Studenților Baptiști vizează aspecte relevante pentru viitorul sustenabil al comunității locale, precum accesul la apă potabilă.

Totuși răspunsurile deschise au evidențiat o provocare importantă: găsirea unui echilibru între responsabilitățile de leadership și cerințele academice. După cum observa un student, „este, de fapt, foarte greu să le echilibrezi pe toate" – el făcând referire la presiunea generată de asumarea simultană a celor două tipuri de responsabilități. Acest lucru indică faptul că, deși modelul Bowen este eficient, mecanisme suplimentare de sprijin – precum ateliere de gestionare a timpului, mentorat între colegi sau termene mai flexibile pentru predarea lucrărilor – ar putea contribui la reducerea stresului studenților și la îmbunătățirea performanțelor. Abordarea acestor probleme ar consolida și mai mult percepția privind angajamentul universității față de succesul studenților.

Corelarea cu cadrele teoretice

Datele furnizate de cei 37 de respondenți consolidează teoriile deja consacrate, iar convergența dintre aceste cadre teoretice oferă o perspectivă mai profundă asupra dezvoltării leadershipului la Universitatea Bowen. Scorurile ridicate înregistrate în domeniul dezvoltării personale, de exemplu în ceea ce privește luarea deciziilor (M = 4,32) și încrederea în sine (M = 4,41), sunt în concordanță cu accentul pus de modelul leadershipului capabil să genereze schimbare pe dezvoltarea celor conduși și pe stimularea lor intelectuală (Dvir et al., 2002). Acest lucru este ilustrat, de exemplu, de scorul mediu de 4,23 (SD = 0,79) pentru afirmația „Datorită poziției de leadership pe care o ocup, sunt capabil să gândesc mai bine", ceea ce subliniază importanța pe care teoria o acordă stimulării gândirii creative prin activități provocatoare.

De asemenea, cadrul învățării participative (Botkin et al., 1979) se reflectă în scorul ridicat privind empatia (M = 4,25), întrucât activitățile de leadership promovează empatia și coresponsabilitatea. De exemplu, liderii Frăției Studenților Baptiști interacționează și colaborează cu actori locali din comunitate, contribuind la dezvoltarea unui sentiment de scop comun. Aceste constatări confirmă și ciclul învățării bazate pe experiență directă, formulat de Kolb (1984): studenții trec printr-o experiență concretă, de exemplu desfășurarea campaniilor Consiliului Reprezentanților Studenților, reflectează asupra acestei experiențe și asupra modului în care ar putea acționa mai bine, concep modalități de îmbunătățire a experienței și aplică apoi ceea ce au învățat în inițiative sau activități viitoare.

Rezultatele obținute la Universitatea Bowen sunt superioare celor raportate în alte studii comparabile. Kularatne et al. (2021) au raportat un scor mediu de 3,8 în rândul studenților care au participat la activități de învățare experiențială în timpul pandemiei de COVID-19, în paralel cu alte programe, în timp ce media de 4,37 înregistrată la

Universitatea Bowen este considerabil mai mare, probabil datorită caracterului structurat al programelor de leadership desfășurate pe tot parcursul anului. Totuși posibilele limitări generate de dimensiunea redusă a eșantionului sau de subiectivitatea autoevaluării evidențiază necesitatea aprofundării și validării acestor rezultate în cercetări viitoare, realizate pe populații mai ample.

Al-Mansoori și Koç (2019) observă, de asemenea, că atunci când structurile de leadership pun accent pe viziune, responsabilizare și responsabilitate comună, atât studenții, cât și cadrele universitare demonstrează o capacitate mai mare de inovare și un nivel mai ridicat de implicare instituțională. În acest context, programele de leadership studențesc funcționează nu doar ca instrumente de guvernanță, ci și ca spații motivaționale care cultivă speranța, încrederea și sentimentul de scop în rândul viitorilor lideri.

Constatări rezultate din analiza comparativă a programelor de leadership

În contextul învățământului superior african, participarea studenților la roluri reale de leadership este tot mai mult recunoscută drept esențială pentru pregătirea viitorilor lideri. Exercițiul organizat de Universitatea Bowen prin inițiativa „rector pentru o zi” și echipa de conducere pentru o zi îi plasează pe studenți în roluri active de luare a deciziilor și le oferă oportunități de învățare experiențială care depășesc cadrul tradițional al predării în sala de curs. Deși nu există programe clar definite la African Leadership University din Kigali sau în alte instituții africane care să reproducă întocmai această inițiativă, modelul educațional al African Leadership University pune, în mod similar, în prim-plan capacitatea de acțiune a studenților și pregătirea lor pentru leadership. La African Leadership University, studenții își aleg misiuni, nu specializări, ceea ce le permite să își coreleze procesul de învățare cu provocări din lumea reală și să se implice încă de la începutul studiilor în activități orientate spre acțiune, combinând teoria academică cu soluționarea practică a problemelor în colaborare cu comunitățile și cu stagii de practică desfășurate pe întreg continentul (ALX Africa, 2025). Deși African Leadership University nu reproduce în mod direct modelul Universității Bowen, accentul pus pe participarea studenților la procesele de leadership sprijină eforturile mai ample din Africa de a poziționa universitățile ca laboratoare pentru un leadership capabil să genereze schimbare și orientat spre sustenabilitate.

Această abordare centrată pe misiune și bazată pe „învățarea prin practică”, dezvoltă competențele de leadership, întrucât studenții abordează probleme complexe,

colaborează cu colegi și mentori și participă la proiecte bazate pe experiență directă, care le dezvoltă judecata critică și capacitatea de adaptare (NECHE on the Road, 2022). În mod similar, și alte instituții africane integrează dezvoltarea abilităților de leadership în experiența studenților, adesea prin învățare bazată pe proiecte și prin mecanisme de implicare în comunitate, chiar dacă acestea nu sunt desemnate oficial drept roluri de guvernanță studențească. Privite laolaltă, aceste exemple indică o tendință mai largă în învățământul superior african de integrare a pregătirii pentru leadership în programele de studiu, confirmând valoarea unor inițiative precum cele ale Universității Bowen în formarea unor lideri capabili să genereze schimbare și orientați spre sustenabilitate.

Implicații pentru învățământul superior din Nigeria

Participarea studenților la guvernanța instituțională a fost identificată drept una dintre căile esențiale de dezvoltare a competențelor de leadership în învățământul superior african. În studiul lor asupra universităților nigeriene, Habeeb și Eyupoglu (2024) arată că expunerea la procese de planificare strategică și de leadership capabil să genereze schimbare îmbunătățește semnificativ performanța instituțională și rezultatele în materie de sustenabilitate. Inițiative precum simulările de management conduse de studenți la Universitatea Bowen reflectă aceeași logică participativă, oferindu-le studenților posibilitatea de a experimenta direct responsabilitățile asociate conducerii și pregătindu-i astfel pentru viitoare roluri de leadership organizațional și civic.

În special într-o țară precum Nigeria, unde învățământul superior se confruntă cu presiuni tot mai mari pentru a răspunde unora dintre cele mai importante provocări sistemice, precum șomajul și corupția (Botkin et al., 1979), modelul Universității Bowen pare să ofere un reper promițător. Scorurile foarte ridicate obținute la indicatorii privind percepțiile pozitive, de exemplu pentru itemul „a privi viața dintr-o perspectivă diferită” (M = 4,30, SD = 0,85), arată că programele de leadership îi pregătesc pe studenți să se implice activ și să înfrunte provocările sociale cu reziliență și integritate etică. Acest lucru este în concordanță cu cadrul leadershipului responsabil social propus de Astin și Astin (2000), care îi plasează pe absolvenții Universității Bowen în postura unor potențiali agenți ai schimbării în sectoarele public și privat din Nigeria.

În context african, și alte instituții s-ar putea inspira din abordarea Universității Bowen pentru a contribui la reducerea decalajului existent în Africa între provocările globale și capacitatea locală de răspuns (Botkin et al., 1979). De exemplu, în Kenya sau Ghana, unde persistă probleme socioeconomice similare, proiectele comunitare derulate de

Frăția Studenților Baptiști de la Universitatea Bowen ar putea fi replicate, iar accentul pus pe formarea unor lideri care promovează sustenabilitatea ar putea fi adaptat contextului local. Impactul ar putea fi și mai mare dacă aceste inițiative ar fi combinate cu colaborări între instituții, cum ar fi summituri comune de leadership sau chiar o platformă online comună. Tehnologia oferă, de asemenea, posibilitatea extinderii acestor programe către instituțiile din zone rurale, care nu dispun de resurse pentru tipurile de simulări virtuale menționate anterior – de exemplu simulări și exerciții de tip One Day Management Team, sau pentru module de învățare online. Astfel, aceste programe ar putea deveni mai accesibile și ar putea contribui la crearea unei rețele de lideri ai sustenabilității la nivelul întregului continent.

Recomandări pentru consolidarea programelor de leadership

Deși programele de leadership ale Universității Bowen obțin rezultate foarte bune, feedbackul celor 37 de studenți respondenți indică și câteva direcții de îmbunătățire. Printre sugestiile recurente se numără intensificarea formării, de exemplu „fiecare lider ar trebui să participe în mod continuu la programe de formare în leadership", o implicare mai mare în procesul decizional, de exemplu „încurajați implicarea studenților în procesele decizionale", precum și recunoașterea meritelor, de exemplu „recunoașteți meritele studenților care excelează". Acest feedback sugerează că anumite ajustări structurale ar putea spori și mai mult eficiența programului. Universitatea Bowen ar putea răspunde acestor nevoi prin introducerea unui program de leadership structurat pe niveluri, care să includă ateliere de soluționare a conflictelor, planificare strategică și inteligență emoțională, similare celor întâlnite în instituții precum African Leadership University (Baker, 2019). Asocierea liderilor studențești cu absolvenți sau experți din industrie, care să le ofere mentorat, ar asigura un sprijin mai personalizat în procesul de corelare a învățării academice din sala de curs cu realitățile profesionale din afara universității. De exemplu, membrii Consiliului Reprezentanților Studenților ar putea apela la consilierea unui absolvent care lucrează în administrația publică pentru a-și perfecționa strategiile de susținere a intereselor studențești.

O altă recomandare este sporirea autonomiei și a capacității de acțiune a studenților în cadrul guvernanței universitare. Crearea unor comitete de politici sau a unor consilii consultative conduse de studenți le-ar permite acestora să influențeze deciziile universității, susținând astfel crearea în comun a cunoașterii, promovată de Botkin et al.

(1979). Acordarea unor distincții sau certificări pentru performanțe deosebite ar putea încuraja și mai mult participarea. În ansamblu, aceste măsuri ar consolida poziția Universității Bowen ca „laborator al speranței" (Botkin et al., 1979), capabil să formeze lideri care promovează activ schimbarea în comunitățile pe care le reprezintă.

Concluzie

Datele obținute în urma sondajului realizat în rândul a 37 de lideri studențești confirmă că rolurile de leadership din cadrul Universității Bowen contribuie semnificativ la dezvoltarea personală și profesională a studenților, cu scoruri de peste 4 în domenii importante. Aceste rezultate sunt în concordanță atât cu teoriile leadershipului capabil să genereze schimbare, cât și cu teoriile învățării bazate pe experiență directă și ale educației participative, plasând Universitatea Bowen într-o poziție de referință în formarea unor persoane cu competențe orientate spre sustenabilitate. Prin recomandări de politici bine definite, precum introducerea unor programe oficiale de formare, a mentoratului și a unor roluri suplimentare de leadership în cadrul universității, impactul programelor ar putea fi amplificat, astfel încât tinerii să fie mai bine pregătiți pentru a face față problemelor diverse și complexe cu care se confruntă Nigeria și Africa. În acest fel, Universitatea Bowen se conturează ca un model de învățământ superior inovator și capabil să genereze schimbare pe continent.

Aceste perspective africane confirmă faptul că participarea studenților la procesele de leadership nu are doar o funcție administrativă, ci și una profund formativă. Prin implicarea studenților în procesul decizional, în inovare și în practici de sustenabilitate, universitățile africane cultivă speranța ca experiență trăită, întemeiată pe capacitatea de acțiune, responsabilitate și convingerea că sistemele instituționale pot fi transformate din interior.

Referințe bibliografice

Adio, K. (2025, May 24). *Students take over varsity management as Bowen holds 2025 One-Day VC election.* Nigerian Tribune. https://tribuneonlineng.com/students-take-over-varsity-management-as-bowen-holds-2025-one-day-vc-election/

Al-Mansoori, R. S., & Koç, M. (2019). Transformational leadership, systems, and intrinsic motivation impacts on innovation in higher education institutes: Faculty perspectives in engineering colleges. *Sustainability, 11*(15), Article 4072. https://doi.org/10.3390/su11154072ALX Africa. (2025). *African Leadership University.* https://www.alxafrica.com/partners/african-leadershipuniversity/?utm

Asiedu, M. A., Anyigba, H., Ampong, G. O. A., Ofori, K. S., & Addae, J. A. (2020). Factors influencing innovation performance in higher education institutions. *The Learning Organization, 27*(4), 365–378. https://doi.org/10.1108/tlo-12-2018-0205

Astin, A. W., & Astin, H. S. (2000). Leadership reconsidered: Engaging higher education in social change. W. K. Kellogg Foundation. https://www.naspa.org/images/uploads/kcs/slpkc_learning_reconsidered.pdf

Baker, A. (11 iunie 2019). *It's time Africa had its own Harvard: Inside a university training African leaders to solve African problems.* Time. https://time.com/5603886/african-leadership-university-mauritius-fredswaniker/

Botkin, J. W., Elmandjra, M., & Malitza, M. (1979). No limits to learning: Bridging the human gap. A report to the Club of Rome. Pergamon Press.

Bowen University. [@bowenuniversity]. (2024, October 1). *Freshers! Meet your student leaders!* [postare pe Instagram post]. Instagram. https://www.instagram.com/p/DAlxqamSdOO/

Bowen University. [@bowenuniversity]. (2025, June 18). *We strongly believe in student leadership* [postare pe Instagram post]. Instagram. https://www.instagram.com/p/DLC-A7HI4LT/

Chigbu, B. I., & Makapela, S. L. (2025). Data-driven leadership in higher education: Advancing Sustainable Development Goals and inclusive transformation. *Sustainability, 17*(7), Article 3116. https://doi.org/10.3390/su17073116

Dvir, T., Eden, D., Avolio, B. J., & Shamir, B. (2002). Impact of transformational leadership on follower mdevelopment and performance: A field experiment. *Academy of Management Journal, 45*(4), 735–744. https://doi.org/10.5465/3069307

Eustachio, J. H. P. P., Barbir, J., Brandli, L. L., Leal Filho, W., Caldana, A. C. F., Trevisan, L. V., Guimarães, Y. M., & Salvia, A. L. (2024). Implementing sustainability in teaching: The role of sustainability leadership and transformational leadership in the context of higher education institutions. *Sustainable Development, 32*(5), 5331–5347. https://doi.org/10.1002/sd.2980

Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed.* Bloomsbury.

Habeeb, Y. O., & Eyupoglu, S. Z. (2024). Strategic planning, transformational leadership and organization mperformance: Driving forces for sustainability in higher education in Nigeria. *Sustainability, 16*(11), 4348. https://doi.org/10.3390/su16114348

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Prentice Hall.

Kularatne, W. D., Dissawa, L. H., Ekanayake, T. M. S. S. K., & Ekanayake, J. B. (2021). Developing and mdelivering a remote experiment based on the experiential learning framework during COVID-19 pandemic. arXiv. https://arxiv.org/abs/2107.02777

Meadows, D. H., Meadows, D. L., & Randers, J. (2004). *Limits to growth: The 30-year update.* Chelsea Green Publishing.

NECHE on the Road. (20 noiembrie 2022). *Pit stop #45: African Leadership University.* https://necheontheroad.com/2022/11/20/pit-stop-45-african-leadership-university/?utm

Odumeru, J. A., & Ogbonna, I. G. (2013). Transformational vs. transactional leadership theories: Evidence in literature. *International Review of Management and Business Research, 2*(2), 355–361. https://www.irmbrjournal.com/papers/1371451049.pdf

Sterling, S. (2011). Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education,* (5), 17–33.

Times Higher Education. (2025). *Bowen University.* https://www.timeshighereducation.com/worlduniversity-rankings/bowen-university

UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap.* https://doi.org/-10.54675/YFRE1448

Biografii

Silas Oghenemaro Emovwodo este cercetător asociat la Centrul de Cercetare ASTA, Madagascar, și la Theatre Emissary International (TEMi), Nigeria. De asemenea, este consilier pe probleme de comunicare în cadrul biroului din Rwanda al CECI Canada și mentor la Dahuni Foundation, Indonezia. Cu o experiență de peste un deceniu în domeniul comunicării și educației, deține diplome de master în comunicare, obținută la Universitatea Airlangga, Indonezia, și în Studii pentru Pace și Dezvoltare, obținută la Universitatea Ilorin, precum și un certificat de studii teatrale și o diplomă de licență în comunicare de masă de la Universitatea Bowen. Este membru al Societății Nigeriene pentru Studii și Practică în Domeniul Păcii. Interesele sale de cercetare includ promovarea prin mijloace digitale și sustenabilitatea mediului.

popesilasmaro@gmail.com

IfeKristi Ayo-Obiremi este cercetătoare în domeniul comunicării și specialistă în comunicare digitală la Playhouse Communication, o companie de comunicare digitală din Lagos, Nigeria. Deține diplome în domeniul mass-media și comunicării, de la nivel de licență până la doctorat. A publicat numeroase lucrări, iar cercetările sale se concentrează asupra comunicării digitale, inteligenței artificiale în comunicare, sustenabilității și managementului media.

ifeyoobi14@gmail.com

Educația ecologică: cazul Școlii de vară din Nairobi pentru justiție climatică

*Najoua Bouraoui**

Rezumat

Potrivit multor activiști de mediu și specialiști în educație, educația ecologică reprezintă un instrument fundamental pentru schimbarea comportamentelor în vederea protejării resurselor naturale și a contribuției la dezvoltarea durabilă. Ea joacă un rol esențial atât în educația formală, precum cea din școli și universități, cât și în educația informală, care include activitățile desfășurate de organizații ale societății civile, administrații publice și alți actori relevanți. Se depun, de asemenea, eforturi pentru consolidarea educației pentru mediu prin inițiative precum școlile de vară.

În acest sens, contribuția noastră evidențiază importanța educației pentru mediu în general, cu un accent deosebit pus pe oportunitățile oferite de școlile de vară, precum Școala de Vară de la Nairobi pentru Justiție Climatică (NSSCJ), de care asociația noastră a beneficiat. Am urmărit să valorificăm această experiență în Tunisia, asigurând totodată adaptarea sa corespunzătoare la contextul național.

Această contribuție abordează următoarele aspecte esențiale: definirea și fundamentarea educației pentru mediu, prezentarea Școlii de Vară de la Nairobi pentru Justiție Climatică, precum și descrierea implicării asociației noastre, Association pour la Protection de l'Environnement et le Développement Durable de Bizerte (APEDDUB), în educația pentru mediu și în cadrul Școlii de Vară de la Nairobi.

Introducere

Educația ecologică și cea pentru dezvoltare durabilă se bucură în prezent de un interes reînnoit, atât în Franța, cât și la nivel internațional. Cu toate acestea abordările și perspectivele adoptate diferă de la o țară la alta, mai ales în ceea ce privește

* Autor corespondent: Najoua Bouraoui, Asociația pentru Protecția Mediului și Dezvoltare Durabilă din Bizerte (APEDDUB), Tunisia, Africa de Nord, Najwa_bourawi@yahoo.fr | najouamonastiri@gmail.com.

conceptualizarea și punerea în practică a dezvoltării durabile. În ultimii ani, sintagma „educație ecologică” a fost utilizată pe scară largă în Tunisia, reflectând o abordare specifică a problemelor de mediu și educaționale. Creșterea conștientizării problemelelor cauzate de poluare, educația și formarea continuă în domeniul mediului și al dezvoltării durabile se numără printre prioritățile statului tunisian. Toate acestea formează un triptic esențial pe care se sprijină politicile publice de mediu, în special cele referitoare la atenuarea schimbărilor climatice, adaptare, reziliență și tranziția către sustenabilitate ecologică.

Începând din 1988, au fost depuse eforturi considerabile pentru sensibilizarea tuturor segmentelor societății, în special a copiilor și tinerilor, cu privire la problemele de mediu de la nivel național, regional și global. Scopul este ca toți actorii implicați să poată participa activ la procesul de dezvoltare durabilă și să răspundă în mod eficient provocărilor socioeconomice asociate acestuia.

Una dintre provocările lumii de mâine va fi așadar facilitarea unui acces mai simplu și mai echitabil la educație. Acest lucru va contribui la dezvoltarea unor societăți mai incluzive și, în același timp, la sensibilizarea generațiilor tinere cu privire la protecția mediului și combaterea schimbărilor climatice.

Sunt necesare eforturi suplimentare pentru transformarea sistemului educațional: educația destinată protecției mediului este mai necesară ca oricând pentru susținerea tranziției ecologice. Prin urmare aceasta urmărește:

- creșterea conștientizării privind modele de consum mai sustenabile;
- formarea unor practici ecologice cotidiene;
- încurajarea participării, în familie, la activități de protecție a mediului;
- promovarea activităților care presupun contact direct cu natura;
- abordarea problemelor legate de protecția mediului prin intermediul cărților și al inteligenței artificiale (AI).

Inițiativa Școlii de Vară de la Nairobi

Școala de Vară de la Nairobi pentru Justiție Climatică (NSSCJ) este o inițiativă coordonată de Alianța Panafricană pentru Justiție Climatică (PACJA). Este un eveniment anual care reunește actori cu experiență în domeniul justiției climatice, tineri activiști, susținători implicați și practicieni din domeniu.

Programul se bazează pe o gamă diversă de module susținute de experți și cadre universitare de renume internațional, alături de strategi și activiști africani importanți, care

lucrează în domeniul justiției climatice. NSSCJ urmărește să sensibilizeze, să dezvolte capacități și să inspire o nouă generație de actori din Africa și din întreaga lume, oferindu-le posibilitatea de a se implica în problematica justiției climatice, luând în considerare atât dimensiunea echității intragenerațională, cât și a celei intergenerațională.

Obiectivul său principal îl constituie consolidarea capacităților locuitorilor Africii și ale aliaților acestora de a promova justiția climatică prin intervenții la diferite niveluri: local, național, subnațional, regional și global.

Mai precis, NSSCJ urmărește:

- să ofere unei noi generații de actori cunoștințele, competențele și instrumentele necesare pentru contextualizarea conceptelor legate de schimbările climatice în raport cu realitățile africane și cu cele ale Sudului Global;
- să consolideze capacitățile existente în domeniul justiției climatice prin schimb de informații, învățare între egali și mentorat reciproc în cadrul Sudului Global și dincolo de acesta;
- să dezvolte capacitățile de susținere a justiției climatice, în special ale actorilor din Africa și din Sudul Global, pentru a contribui la formularea discursurilor privind justiția și echitatea climatică, pornind de la cercetare și de la experiențele trăite la nivel local, național, regional și internațional;
- să încurajeze și să extindă rețelele și colaborările care contribuie la promovarea justiției climatice în cadrul discursurilor și intervențiilor internaționale privind clima, în special în ceea ce privește adaptarea, atenuarea și consolidarea rezilienței în fața crizei climatice, în beneficiul grupurilor vulnerabile și marginalizate din Africa și din Sudul Global.

Implementarea NSSCJ se bazează pe abordări de învățare mixtă, reunind prelegeri, prezentări, studii de caz, materiale audiovizuale, discuții facilitate, activități de grup și vizite pe teren.

Programul este structurat în trei etape complementare:

- o etapă online premergătoare formării, în cadrul căreia toți candidații selectați parcurg o evaluare preliminară;
- o etapă de formare, desfășurată față în față, în cadrul căreia participanții care finalizează cu succes etapa online urmează un curs de 12 zile de formare intensivă la Universitatea Nairobi;
- sesiuni ulterioare formării, axate pe dezvoltarea rețelelor și pe consolidarea comunității de absolvenți NSSCJ, pentru întărirea legăturilor și susținerea dezvoltării continue a mișcării pentru justiție climatică.

Modulele de formare acoperă următoarele teme:

- Modulul 1: Introducere în schimbările climatice – cauze, efecte și răspunsuri;
- Modulul 2: Introducere în justiția climatică;
- Modulul 3: Justiția climatică și guvernanța globală;
- Modulul 4: Tranziția și accesul just la energie;
- Modulul 5: Justiția climatică și finanțarea;
- Modulul 6: Economia verde și antreprenoriatul;
- Modulul 7: Susținere publică și comunicare pentru justiția climatică;
- Modulul 8: Probleme de justiție climatică în sectoare și contexte specifice.

Aceste module sunt organizate în jurul mai multor piloni tematici:

- Pilonul 1: Agricultura și sistemele alimentare;
- Pilonul 2: Schimbările climatice și sănătatea;
- Pilonul 3: Securitatea climatică (pace, securitate și migrație);
- Pilonul 4: Schimbările climatice și resursele de apă;
- Pilonul 5: Clima, genul și justiția socială (femei, tineri, copii și grupuri vulnerabile și marginalizate);
- Pilonul 6: Justiția climatică, educația, cultura și credința;
- Pilonul 7: Drepturile omului și drepturile de mediu.

Una dintre reușitele NSSCJ o reprezintă formarea teoretică a peste 2 000 de tineri din 87 de țări din Africa și din alte regiuni, atât în format fizic, cât și virtual, prin intermediul a patru serii de cursuri organizate între 2021 și 2024.

Asociația noastră, APEDDUB, a participat la două serii ale Școlii de Vară de la Nairobi, în 2022 și 2023. În urma acestor programe de formare, APEDDUB s-a implicat activ în această inițiativă prin implementarea a două proiecte – „Smart Agri" și „Vitaleau" – precum și prin desfășurarea mai multor activități de educație pentru mediu.

Proiectul Smart Agri

Context și obiectiv

Proiectul este implementat în regiunea Ghazala (Bizerte), puternic afectată de degradarea solului și de poluarea cursurilor de apă ca urmare a utilizării intensive a îngrășămintelor chimice și pesticidelor. Aceste practici amenință biodiversitatea locală și afectează sustenabilitatea exploatațiilor agricole și mijloacele de trai ale comunităților locale.

În acest context, proiectul Smart Agri urmărește introducerea agriculturii inteligente din punct de vedere climatic, prin combinarea cunoștințelor tradiționale cu tehnici inovatoare, astfel încât să fie redusă utilizarea îngrășămintelor chimice fără diminuarea productivității. Proiectul promovează utilizarea plantelor locale cu potențial biopesticid și consolidează reziliența sistemelor agricole în fața presiunilor asupra mediului și a schimbărilor climatice.

Proiectul se bazează pe mobilizarea și formarea actorilor locali, în special a persoanelor care lucrează în agricultură, a serviciilor agricole, precum și a comercianților de semințe și îngrășăminte chimice. Acesta încurajează schimbul de cunoștințe și învățarea prin abordări practice, desfășurate pe teren, și include documentarea și diseminarea bunelor practici la nivel local, regional și național.

În sfârșit, Smart Agri contribuie la consolidarea rolului femeilor-lider din regiune, oferindu-le competențele necesare pentru a reproduce și adapta aceste practici durabile și asigurând astfel sustenabilitatea pe termen lung a beneficiilor socioeconomice și ecologice.

Zona-țintă și cadrul instituțional

Acest proiect se concentrează asupra protecției mediului și conservării biodiversității printr-o dezvoltare locală incluzivă, bazată pe agricultură durabilă, în Gousset El Bey și Joumine, două localități rurale din guvernoratul Bizerte, Tunisia.

Experimentul-pilot a fost realizat pe un teren aparținând serviciilor agricole ale municipalității Ghazala, în cadrul delegației Mateur. Parcela este administrată de Unitatea Teritorială de Extensie Agricolă (CTV), un organism administrativ aflat sub coordonarea Comisiei Regionale pentru Dezvoltare Agricolă din Bizerte (CRDA). Amplasamentul consta într-un teren necultivat, înconjurat de câteva plantații de arbori, inclusiv măslini și pomi fructiferi.

Activități pe teren

Activitățile pregătitoare și de planificare au fost desfășurate în comun cu responsabilii și tehnicienii CTV. La sediul CTV au fost organizate două reuniuni de consultare, discuții și planificare. După ce conceptul a fost explicat în mod clar și înțeles de parteneri, procesul a fost structurat în etape, astfel:

Etapa 1: Au fost realizate anchete în rândul populațiilor-țintă ale proiectului privind utilizările tradiționale ale speciilor vegetale cu proprietăți biopesticide pentru tratarea

culturilor, inclusiv bunele practici, bolile și dăunătorii vizați, părțile de plantă utilizate, metodele de preparare și tehnicile de aplicare.

Etapa 2: A fost explorată zona de intervenție a proiectului și au fost identificate speciile de plante cu potențial biopesticid disponibile.

Etapa 3: Au fost elaborate 14 fișe informative privind plantele cu proprietăți biopesticide.

Etapa 4: Terenul a fost pregătit, inclusiv prin aratul patului germinativ.

Etapa 5: Au fost selectate speciile vegetale: culturile și plantele au fost alese în funcție de proprietățile lor biopesticide, atractive sau repelente. Selecția s-a concentrat asupra culturilor de vară cultivate în mod obișnuit în regiune, pentru care semințele erau disponibile pe piața locală, precum și asupra soiurilor preferate în mod tradițional de fermierii locali.

Etapa 6: Răsadurile și semințele au fost procurate de pe piața locală din Mateur și au inclus tomate, ardei, castraveți, morcovi, napi, ceapă, usturoi, busuioc și mentă.

Etapa 7: Pentru dispunerea și plantarea culturilor au fost utilizate principiile culturilor intercalate, prin combinarea speciilor neutre cu plante repelente sau atractive. Răsadurile au fost plantate în sistem decalat, pentru a maximiza interacțiunile benefice dintre culturi.

Etapa 8: Aproximativ 10 roșcovi au fost plantați în rânduri, la intervale de circa 10 metri. Deși acest arbore cu caracter semi-forestier nu are un efect direct asupra culturilor, a fost introdus pentru a le demonstra tehnicienilor și fermierilor, în cadrul sesiunilor de formare programate, cât de ușor poate fi plantat, rata ridicată de supraviețuire și numeroasele beneficii ale acestei specii **multifuncționale. Arborii vor rămâne pe teren și după încheierea fazei experimentale.**

Etapa 9: Culturile au fost întreținute și gestionate prin irigare, prășire și mulcire.

Impactul inițiativei

- **Raportul 1:** Raportul privind cazurile Gousset El Bey și Joumine (Tounsi K., 2022) a evaluat potențialul tratamentelor biologice pentru culturi în zonele adiacente Parcului Național Ichkeul și a identificat oportunitățile și constrângerile asociate utilizării tratamentelor biologice în regiune.
- **Raportul 2:** Acest document a inventariat plantele cu potențial biopesticid, aromatic și medicinal din zona Ghazala–Joumine, contribuind la fundamentarea științifică a proiectului (Boussaid M. și Tounsi K., 2023).

- **„Coșul de legume Ghazal”:** Recolta a fost prezentată sub forma unui coș de legume, denumit „Coșul Ghazal”. Inițiativa a promovat diseminarea bunelor practici privind conservarea apei, solului și pădurilor, în prezența șefului CTV, a tehnicienilor serviciilor agricole, a membrilor unei asociații partenere, a persoanei responsabile cu monitorizarea și întreținerea terenului și a unui reprezentant al fermierilor din zona de intervenție a proiectului.
- **Realizarea de materiale video pentru educația ecologică a copiilor:** Mai mulți copii cu vârsta sub cinci ani au participat la realizarea unor materiale video de prezentare a proiectului Smart Agri, dând dovadă de creativitate și implicare. Aceste materiale servesc drept instrumente de sensibilizare și educație privind agricultura durabilă.

Lecții învățate

- Pe întreaga durată a ciclului de creștere a culturilor nu au fost utilizate pesticide chimice.
- Nu au fost aplicate îngrășăminte chimice. Proiectul a beneficiat de bogăția organică existentă a solului, care fusese lăsat mai mulți ani necultivat.
- Nu au fost observate semne de deficit de nutrienți. Au fost utilizate tehnici de mulcire pentru reducerea evaporării și limitarea necesarului suplimentar de irigare.
- Produsele recoltate au fost sănătoase, de bună calitate și au ajuns la maturitate fără dificultăți.
- Toate activitățile pe teren – plantare, semănat, prășire, mulcire, irigare, pază și recoltare – au fost realizate de persoane din zona de intervenție a proiectului. Aceste persoane vor reprezenta puncte locale de sprijin pentru repetarea, în acest an, a aceluiași experiment la scară de parcelă întreagă împreună cu femei-lider, care, la rândul lor, vor acționa ca formatoare pentru alte femei.

Proiectul Vitaleau

Context și obiectiv

Proiectul Vitaleau urmărește facilitarea accesului populațiilor vulnerabile la apă potabilă sigură. Acesta vizează îmbunătățirea accesului la apă potabilă și servicii de salubritate în zona Ouled Omor, situată în guvernoratul Siliana, prin implementarea unei soluții bazate pe natură. Proiectul presupune instalarea unei infrastructuri

hidraulice și de salubritate bine întreținute, pusă la dispoziția comunității locale, cu scopul de a reduce povara zilnică reprezentată de colectarea apei.

Proiectul include, de asemenea, organizarea unor ateliere de sensibilizare, menite să îi încurajeze pe membrii comunității să își facă vocea auzită, să înțeleagă mai bine situația actuală a comunității Ouled Omor și să identifice principalele constrângeri cu care se confruntă populația locală, precum și soluțiile dezvoltate de femei pentru asigurarea accesului la apă potabilă.

Cadrul instituțional

Într-un context în care efectele schimbărilor climatice sunt tot mai evidente, proiectul Vitaleau – finanțat de Institutul Arab pentru Drepturile Omului și Fondul Mondial pentru Natură (WWF) – a fost implementat de APEDDUB, în parteneriat cu Institutul Național de Cercetări Agronomice din Tunisia (INRAT) și Comisia Regională pentru Dezvoltare Agricolă (CRDA) din Siliana. Pe 27 noiembrie 2024, proiectul a pus în aplicare o soluție inovatoare și durabilă pentru a răspunde deficitului de apă din regiunea Ouled Omor.

Activități pe teren

Fiecare activitate a avut un rol esențial în atingerea obiectivului general al proiectului, contribuind totodată la consolidarea capacității comunității de a gestiona în mod durabil resursele de apă. Mai jos sunt prezentate principalele activități și contribuția acestora:

1. **Prospectare pe teren și diagnoză comunitară**
   Echipa de proiect a organizat întâlniri cu actorii locali și a realizat investigații pe teren pentru a înțelege mai bine condițiile de viață ale populației. Au fost utilizate abordări participative, precum povestirea experiențelor personale, pentru colectarea mărturiilor membrilor comunității, în special ale femeilor și grupurilor marginalizate. Această activitate a permis identificarea principalelor dificultăți cu care se confruntă localnicii – inclusiv deficitul de apă și izolarea geografică –, și a contribuit la conceperea unor intervenții adaptate contextului local.
2. **Consolidarea capacităților comunității**
   Au fost organizate sesiuni de formare pentru creșterea gradului de conștientizare cu privire la drepturile omului, în special dreptul la apă și servicii de salubritate. O atenție deosebită a fost acordată echității de gen, prin sesiuni de sensibilizare care au evidențiat rolul esențial al femeilor în gestionarea apei la nivelul gospodăriei. Aceste activități au consolidat capacitatea comunității de a gestiona

resursele de apă și de a-și susține drepturile. Femeile, care sunt adesea responsabile de gestionarea apei în gospodărie, au dobândit competențele necesare pentru a participa activ la guvernanța locală, contribuind astfel la o distribuire mai echitabilă a responsabilităților.

3. **Dezvoltarea parteneriatelor**
   Proiectul a colaborat cu parteneri instituționali, printre care CRDA Siliana, Institutul Național de Economie Rurală (INRAT) și guvernoratul Siliana, pentru a beneficia de expertiză tehnică și sprijin instituțional. Aceste parteneriate au permis mobilizarea resurselor și au contribuit la implementarea eficientă și la sustenabilitatea soluțiilor propuse.
4. **Sensibilizare privind salubritatea și gestionarea durabilă a resurselor**
   Au fost organizate sesiuni de sensibilizare pentru informarea populației cu privire la importanța salubrității și a gestionării durabile a apei. Aceste sesiuni au promovat practici responsabile privind utilizarea și conservarea apei.
   Prin aceste activități, comunitatea Ouled Omor a dobândit competențe esențiale pentru gestionarea durabilă a resurselor de apă, contribuind la reducerea inegalităților sociale și la îmbunătățirea bunăstării populațiilor rurale marginalizate.
5. **Distribuirea rezervoarelor de stocare a apei**
   - Au fost distribuite 16 rezervoare cu o capacitate de 1 000 de litri către 16 familii locale, asigurând acces imediat și sigur la apă potabilă.
   - Un rezervor de 5 000 de litri a fost alocat pentru a răspunde nevoilor comisiei regionale.
   - Un rezervor de 3 m000 de litri a fost pus la dispoziția delegației, pentru consolidarea aprovizionării cu apă la nivelul comunității.

Impactul proiectului

Înainte de intervenție, familiile – în special femeile și copiii – erau nevoite să parcurgă peste 20 de kilometri, adesea în condiții periculoase, pentru a procura cantități limitate de apă. În prezent, aceste gospodării beneficiază de acces direct la apă potabilă sigură, ceea ce le-a îmbunătățit semnificativ siguranța și calitatea vieții.

Gospodăriile economisesc acum timpul prețios care era anterior alocat colectării apei, ceea ce le permite membrilor comunității să se implice în activități generatoare de venit sau educaționale. De exemplu, femeile din mediul rural au reușit să înființeze grupuri feminine de dezvoltare agricolă, înlocuind drumurile lungi și epuizante către sursele de apă cu inițiative economice productive.

Accesul la această resursă de bază a consolidat solidaritatea locală și a redus inegalitățile sociale, permițând familiilor să participe în mod mai echitabil la dezvoltarea regională. Proiectul a contribuit, de asemenea, la consolidarea relațiilor dintre asociație, actorii locali și partenerii finanțatori.

Pe lângă aceste efecte sociale, proiectul a avut și un impact asupra mediului. Furnizarea rezervoarelor pentru stocarea apei reprezintă o soluție bazată pe natură, care promovează gestionarea rațională a apei prin tehnici durabile, adaptate constrângerilor climatice locale.

Lecții învățate

Prin acest proiect, activitățile APEDDUB au contribuit la obiectivele programului Voices for Just Climate Action (VCA) și ale reducerii riscului de dezastre (Disaster Risk Reduction – DRR).

Datorită acestui program, vocile comunităților marginalizate au fost mai bine reprezentate, au fost implementate soluții concrete pentru dificultățile legate de accesul la apă, iar populațiile vulnerabile au participat la sesiuni de sensibilizare și au beneficiat de formare privind schimbările climatice.

Societatea civilă locală și grupurile marginalizate sunt acum mai bine pregătite să joace un rol esențial în calitate de inițiatori, facilitatori și susținători ai unor soluții climatice inovatoare și incluzive.

Alte acțiuni de educație pentru mediu implementate în Tunisia

Aceste acțiuni sunt în concordanță cu inițiativa Școlii de Vară de la Nairobi și o completează. Printre ele se numără următoarele:

- Practicarea unei agriculturi inteligente din punct de vedere climatic și refacerea ecosistemelor
- Sensibilizarea și sprijinirea comunităților rurale pentru dezvoltarea unor micro-grădini în gospodării, în vederea asigurării responsabile a unei părți din necesarul alimentar propriu, inclusiv prin utilizarea biopesticidelor, compostare și cultivarea pomilor fructiferi.
- Promovarea unor soluții durabile de acvacultură pentru îmbunătățirea securității alimentare și a nutriției, concomitent cu crearea de oportunități de ocupare.

Educație climatică

- Membrii APEDDUB care au beneficiat de formare îi educă pe copii cu privire la economisirea apei și energiei, colectarea separată a deșeurilor – în special a celor din plastic – direct la sursă, și plantarea de arbori.
- Consolidarea capacităților și organizarea unor programe de formare dedicate ONG-urilor tunisiene, intitulate „Elaborarea unei strategii de finanțare pentru o asociație de mediu".
- Femeile, tinerii și fermierii sunt sprijiniți să dobândească competențe adaptate schimbărilor climatice, pentru a-și construi mijloace de trai mai reziliente.

Economia verde și economia albastră

- Promovarea alternativelor la produsele din plastic de unică folosință, precum fabricarea de farfurii și ustensile din frunze de palmier.
- Soluții de valorificare energetică a deșeurilor: transformarea deșeurilor în energie prin compostare și reciclare, cu reutilizarea CO2 și a cenușii în producția de beton.
- Program de educație privind oceanele destinat tinerilor: formare pentru comunitățile costale, desfășurată sub tema „Colaborarea cu comunitățile costale și explorarea biodiversității și a reciclării".

Tineri negociatori

- Formare în domeniul susținerii publice și al activităților de lobby în sprijinul justiției climatice în cadrul Conferințelor Părților (COP).
- Tineri negociatori implicați ca prezentatori și vorbitori la COP-uri și la alte reuniuni regionale.

Recunoaștere și premii

- Ministerul Mediului a premiat APEDDUB pentru eforturile sale în domeniul educației pentru conservarea mediului și al inițiativelor de dezvoltare durabilă desfășurate în cadrul Anului Curățeniei 2023*.

---

* În 2023, Ministerul Mediului din Tunisia a organizat o acțiune de igienizare a orașelor prin colectarea deșeurilor din plastic, iar asociația noastră a participat la această campanie prin implicarea tinerilor și organizarea unui atelier de educație pentru mediu privind efectele negative ale deșeurilor din plastic.

- APEDDUB a obținut premiul pentru cel mai bun material video realizat în cadrul proiectelor implementate sub egida Ministerului Mediului, premiu acordat cu ocazia manifestărilor dedicate Zilei Naționale și Zilei Mondiale a Mediului.

Concluzie

Protejarea planetei constituie o responsabilitate comună tuturor generațiilor. Rolul generațiilor mai în vârstă este de a le sensibiliza pe cele tinere cu privire la problemele de mediu. Fie că vorbim despre școală sau despre familie, introducerea educației ecologice încă de la vârste fragede este astăzi esențială.

Transmiterea bunelor practici și cultivarea conștiinței ecologice încă din copilărie îi ajută pe copii să înțeleagă importanța protejării planetei. Cu ajutorul unor instrumente ludice și al unei doze de creativitate, implicarea tinerilor în educația pentru mediu a devenit mai ușoară ca oricând.

Educația pentru mediu reprezintă așadar o componentă fundamentală pentru promovarea schimbărilor de comportament orientate către protejarea resurselor naturale și contribuția la dezvoltarea durabilă. Ea joacă un rol esențial atât în contexte formale, precum școlile și universitățile, cât și în contexte informale, care includ activitățile desfășurate de organizații ale societății civile și instituții publice.

Există, de asemenea, inițiative menite să consolideze educația pentru mediu prin evenimente precum școlile de vară. În acest context, contribuția noastră evidențiază importanța educației pentru mediu în general, cu un accent deosebit pe oportunitățile oferite de școlile de vară, precum Școala de Vară de la Nairobi pentru Justiție Climatică (NSSCJ), de care asociația noastră a beneficiat în mod semnificativ. Am urmărit să aplicăm această inițiativă și să o adaptăm la contextul nostru local.

Referințe bibliografice

Boussaid, M., & Tounsi, K. (2023). *Plantes à potentiel de biopesticide, aromatiques et médicinales de la zone de Ghezala-Joumine [Plants with biopesticide, aromatic and medicinal potential in the Ghezala-Joumine area]*. Projet SMART AGRI / UICN

Girault, Y., & Sauvé, L. (2008). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable: Croisements, enjeux et mouvances [Scientific education, environmental education and education for sustainable development: Crossings, challenges and trends]. Aster, 46, 7–30. https://hal.science/hal-04376927v1/document

ITES. (2011). Etude stratégique: Eau 2050 en Tunisie [Strategic study: Water 2050 in Tunisia]. Institut Tunisien des Études Stratégiques. https://www.onagri.nat.tn/uploads/Etudes/ITES-eau2050.pdf

Knaepen, H. (2021). *Climate risks in Tunisia: Challenges to adaptation in the agri-food system.* CASCADES/ECDPM. https://www.cascades.eu/publication/climate-risks-in-tunisia-challenges-to-adaptation-in-theagri-food-system/

Ministry of Environment. (2011a). *School gardens guide, volume 1: Pedagogy.* https://www.environnement.gov.tn/fileadmin/Bibliotheque/Developpement_durable/Guide_des_jardins_scolaires._T1_ar.pdf

Ministerul Mediului. (2011b). *School gardens guide, volume 2: Sustainable development.*

Ministerul Mediului. (2011c). *School gardens guide, volume 3: The garden.*

Ministerul Mediului. (2021). *Guide for training trainers in education for sustainable development (ESD).* https://www.environnement.gov.tn/fileadmin/Bibliotheque/Developpement_durable/Guide_des_formateurs_EDD_fr_ar.pdf

SMAFE. (2019). *National Environmental Protection Strategy post-2020 and Action Plan.* https://www.environnement.gov.tn/fileadmin/Bibliotheque/A_La_une/Les_Assises/Strategie_SNPE_plan_action.pdf

Tounsi, K. (2022). *Etat des lieux des potentialités en traitements biologiques des cultures dans les zones limitrophes de la réserve MAB de l'Ichkeul: Cas des localités de Gousset el Bey et Joumine du gouvernorat de Bizerte [Assessment of the potential for biological crop treatments in areas adjacent to the Ichkeul MAB Reserve: Case of the localities of Gousset el Bey and Joumine in the governorate of Bizerte]. Projet SMART AGRI/UICN.*

Banca Mondială. (2011). North Africa coastal cities address natural disasters and climate change: Summary of regional study. World Bank. https://documents.worldbank.org/curated/en/516161468290697151/North-Africa-coastal-citiesaddress-natural-disasters-and-climate-change-summary-of-regional-study

Biografii

Najoua Bouraoui este medic oftalmolog din Tunisia. În prezent, este președinta Asociației pentru Protecția Mediului și Dezvoltare Durabilă din Bizerte. Najoua este președinta Alianței Panafricane pentru Justiție Climatică și are experiență în educația pentru mediu adresată tinerilor, studenților și femeilor, precum și în consolidarea capacităților privind adaptarea la schimbările climatice și conservarea mediului pentru tineri, femei și organizații locale ale societății civile. Este membră activă a Uniunii Internaționale pentru Conservarea Naturii, a Comisiei pentru Educație și Comunicare, și coordonatoare a Rețelei Arabe pentru Mediu și Dezvoltare

Najwa_bourawi@yahoo.fr | najouamonastiri@gmail.com

Interludiu

Legătura dintre sentimente și construirea unui sens

Metamorfoză – o explorare autobiografică a călătoriei către sustenabilitate

*Leonie Paul**

Rezumat

Acest articol se naște dintr-un spațiu al speranței și al disperării. Explorez aici, dintr-o perspectivă autobiografică, modul în care experiențele de viață au (re)modelat felul cum înțeleg sustenabilitatea și rolul meu în raport cu aceasta. Pornind de la nouă episoade de metamorfoză petrecute de-a lungul a peste un deceniu, urmăresc modul în care anumite experiențe mi-au pus sub semnul întrebării cadrele cognitive și au declanșat procese de reformulare a acestor cadre. În timp ce literatura despre reconfigurarea cadrului cognitiv evidențiază interacțiunea dintre factorii externi și procesele interne prin care atribuim sens experiențelor, acest articol adaugă o perspectivă centrată pe dimensiunea emoțională și corporală. Reacțiile emoționale și reflecția continuă s-au conturat ca dinamici esențiale care au inițiat sau au aprofundat schimbările de perspectivă. Emoțiile au devenit semnale ale unei lipse de concordanță interioară. Ele au creat breșe prin care a putut începe o explorare mai profundă. Reflecția a funcționat apoi ca o punte, legând trăirea de procesul de construire a sensului și, uneori, de acțiune. Articolul prezintă o explorare bazată pe experiență trăită a ceea ce înseamnă să parcurgi asemenea metamorfoze, de la transformarea interioară la cea exterioară. El te invită, ca simplu cititor, educator, facilitator și agent al schimbării, să reflectezi la felul cum am putea crea spații de învățare și de viață capabile să integreze profunzimea emoțională și reflexivă ca parte esențială a proceselor de reconfigurare a cadrului cognitiv necesare transformărilor în direcția sustenabilității.

Cuvinte-cheie: cadre cognitive, reconfigurarea cadrului cognitiv, emoții, reflexivitate, transformări în direcția sustenabilității, autobiografie.

---

* Autor corespondent: Leonie Paul, Universitatea LUT, Finlanda (Școala de Afaceri LUT – LBS) și Universitatea RMIT, Australia (Școala de Management), leonie.paul@lut.fi, ORCID nr. 0009-0006-9461-4434.

Nu mai este loc pentru tăcere

Cuvânt înainte

Dacă citești aceste pagini, sunt șanse mari să nu fie necesar să îți explic metacriza prin care trecem în prezent.

Știi deja.

Ai citit titlurile.

Ai văzut imaginile.

Imagini cu copii înfometați, războaie dezlănțuite, păsări marine cu stomacul plin de plastic, păduri transformate în cenușă și pete de petrol strălucind pe suprafața unor ape odinioară limpezi precum cristalul.

Dar, dincolo de zgomot, o și simți.

Uneori este doar un zumzet surd sub piele. O neliniște pe care încerci să o alungi.

Alteori, urcă asemenea unei flăcări pe gât, arzătoare și fierbinte, cerând să fie strigată.

O simt și eu.

Nu ești singur.

ȚIPĂTUL tăcut este real.

Este un dans pe care îl cunosc bine.

O pendulare între motivație și epuizare, între speranța înverșunată și impulsul de a renunța.

Un exercițiu de a ne schimba forma pentru a încăpea în sisteme adesea defecte și, cu siguranță, rigide.

Și totuși ești aici. Încă citești. Încă îți pasă.

Asta înseamnă ceva.

De aici putem porni.

Multă vreme am crezut că experiențele, luptele și visurile mele nu meritau împărtășite altora. Mi se păreau prea mărunte, prea emoționale, prea complicate, prea puțin academice. Astăzi cred că aceste povești, deși profund personale, fac parte dintr-un imaginar mai larg. Ceea ce port în mine nu este doar o succesiune de evenimente, ci un proces viu de (dez)învățare și transformare interioară, care reflectă provocarea mai amplă cu care ne confruntăm cu toții: cum să trăim bine și responsabil într-o epocă a metacrizei.

Nu scriu pentru a oferi concluzii sau recomandări. Scriu pentru a deschide un spațiu. Un spațiu în care cititori ca tine să poată reflecta asupra propriilor parcursuri către

sustenabilitate. Dacă vrem să reducem „decalajul uman" dintre ceea ce știm și felul cum trăim, atunci și lumile noastre interioare trebuie să facă parte din această conversație.

Care este povestea ta despre sustenabilitate? Ce momente ți-au schimbat felul în care privești lumea? Și în ce fel ar putea împărtășirea unor asemenea povești să devină o practică a speranței, care să îi invite și pe alții să participe la efortul necesar de remodelare a prezentului și viitorului?

Aceasta este o invitație caldă de a porni pe calea unei sustenabilități trăite și întrupate, atât la nivel personal, cât și colectiv.

Prezenți pe deplin

Introducere

Știm deja că sustenabilitatea nu este ceva ce poate fi pur și simplu „rezolvat". Dimpotrivă, conceptul apare ca un nod profund încâlcit, aflat în permanentă evoluție, alcătuit din provocări, compromisuri, responsabilități, dureri și visuri. Acest nod se întinde de la cele mai mici decizii cotidiene până la cele mai complexe sisteme globale. Și suntem încă departe de transformările la scară largă necesare pentru a proteja cu adevărat generațiile actuale și viitoare.

Și totuși sper.

Și totuși aleg să înfrunt dificultățile, nu să fug de ele.

Este mai 2025 și au trecut mai bine de zece ani de când am început în mod conștient ceea ce astăzi numesc „parcursul meu către sustenabilitate". Am urcat munți de studiu, am traversat râuri de anxietate ecologică, am străbătut poteci prin culturi străine și am văzut oceane de oameni împărtășindu-și perlele de înțelepciune și valurile de compasiune. La fel ca mulți alții, am devenit purtător al unor povești, decizii, ezitări și transformări pe care nu le pot cartografia pe deplin.

Totuși dacă transformarea este personală în aceeași măsură în care este structurală (Woiwode et al., 2021), atunci poveștile pe care le trăim și le spunem, inclusiv propriile noastre povești, devin surse esențiale de înțelegere (Riedy, 2022). Din fericire, în calitate de cercetătoare, am fost formată să gândesc critic și să analizez sistematic fenomene complexe. Aici intervine demersul autobiografic ca metodă. În loc să mă distanțez de cercetare ca observator neutru, pornesc de la ideea că propriul meu parcurs în domeniul sustenabilității nu este separat de activitatea mea academică. Dimpotrivă, el reprezintă fundamentul acesteia.

În articolul de față scriu din perspectiva mai multor roluri: cercetătoare, educatoare, fondatoare a unei organizații non-profit, femeie, prietenă, parteneră, fiică și mătușă. Fiecare dintre aceste identități modelează felul cum experimentez și înțeleg sustenabilitatea. Nu abordez cercetarea ca pe un proces detașat de mine însămi, ci ca pe ceva profund personal și relațional, care conține potențialul unei transformări interioare și exterioare. O asemenea abordare a dezvoltării durabile poate fi aplicată și dincolo de mediul academic. În fond, transformările în direcția sustenabilității îi invită pe toți cei implicați în sisteme să reflecteze, să își reformuleze perspectivele și să își reimagineze rolurile și responsabilitățile în interiorul acestora.

Din perspectiva mea de cercetătoare, prefer să pornesc din interior spre exterior, încercând să înțeleg mai bine modalitățile în care dăm sens lumii din jurul nostru. Mai concret, lucrez cu noțiunea de cadre cognitive. Acestea sunt hărțile mentale pe care le purtăm în noi, modelate, de exemplu, de experiență și cultură, care ne ajută să interpretăm lumea și să decidem cum să acționăm în ea (Walsh, 1995). Ele filtrează ceea ce observăm, modelează modul în care înțelegem problemele și influențează răspunsurile pe care le dăm acestora (Cornelissen & Werner, 2014). Îmi place să îmi imaginez aceste cadre ca pe niște peisaje interioare: pentru unii, conceptul de sustenabilitate apare ca o metropolă centrală și aglomerată, iar pentru alții poate fi un sat liniștit ori poate să nu figureze deloc pe hartă. În perioade marcate de crize suprapuse, cadrele cognitive pot modela discret dacă și în ce fel oamenii se implică în sustenabilitate (Hahn et al., 2014): dacă simțim că ni se deschide o ușă sau că suntem ținuți la distanță, dacă percepem capacitatea de a acționa sau inutilitatea acțiunii, dacă transformarea ni se pare necesară, amenințătoare sau măcar posibil de imaginat.

Acesta este punctul de plecare al demersului meu

Cum am putea (re)modela cadrele cognitive ale indivizilor în vederea transformărilor pentru sustenabilitate, în special în contexte privilegiate?

Această căutare se înscrie într-un apel mai amplu la o (dez)învățare transformatoare, care recunoaște emoțiile și dimensiunea corporală a experienței drept pârghii puternice ale schimbării (vezi Grund et al., 2024). În vremuri precum cele pe care le trăim, când totul pare fragil, poate că lucrul de care avem cea mai mare nevoie este să fim prezenți cu întreaga noastră ființă. Să aducem cu noi nu doar titlurile, ci și experiențele. Nu doar teoriile, ci și inimile noastre. Să încetăm a mai pretinde că deținem toate răspunsurile și să începem să ascultăm mai atent ceea ce se schimbă în noi și în jurul nostru.

Cadre cognitive și metamorfoză (reconfigurare)

Fundament teoretic

Spre deosebire de abordările care se concentrează în principal pe strategii externe pentru dezvoltarea durabilă, precum inovațiile tehnologice, consider că o parte esențială a transformării în direcția sustenabilității constă în examinarea convingerilor noastre interioare și a modurilor în care privim lumea. Această perspectivă este tot mai prezentă în știința sustenabilității, care subliniază necesitatea integrării perspectivelor din psihologie, arte și alte științe sociale pentru a ne îmbogăți înțelegerea provocărilor complexe ale sustenabilității (Woiwode et al., 2021).

Prin urmare sustenabilitatea nu este un concept unitar, ci unul multidimensional. Cadrele noastre cognitive pot reflecta interpretări diverse și uneori contradictorii ale sensului sustenabilității (Hahn et al., 2014; Murcia & Acosta, 2022). Unele cadre cognitive converg, în timp ce altele diferă considerabil, ceea ce explică adesea tensiunile întâlnite în activitatea din domeniul sustenabilității.

Cadrele cognitive pot fi modelate de educația și mediul în care a crescut o persoană, de contextul cultural, de mediul profesional și de experiențele trăite (Walsh, 1995). În actualul sistem economic, sustenabilitatea este adesea privită dintr-o perspectivă mercantilă, în care servește în principal drept mijloc de sporire a competitivității și de generare a profitului (Hahn et al., 2014). Acest lucru poate conduce la forme superficiale de sustenabilitate, exprimate, de exemplu, printr-o ecologizare de fațadă sau prin soluții pe termen scurt. Prin urmare devine esențială îndepărtarea de astfel de acțiuni asociate cadrelor cognitive construite în jurul logicii argumentului economic.

Din fericire, cadrele cognitive nu sunt fixe. Ele pot evolua, se pot extinde și se pot modifica, printr-un proces cunoscut sub numele de reconfigurare a cadrului cognitiv. Acest lucru se poate întâmpla atunci când oamenii încep să reinterpreteze realitatea în moduri fundamental diferite, adesea ca răspuns la noi perspective sau experiențe (Murcia & Acosta, 2022; Rein & Schon, 1996). Cercetările actuale evidențiază limbajul, metaforele și interacțiunea socială drept factori esențiali ai acestui proces (Riedy, 2022). Totuși literatura privind reconfigurarea cadrelor cognitive în domeniul sustenabilității este încă în curs de dezvoltare și există un consens limitat cu privire la condițiile sau factorii declanșatori specifici care fac posibile asemenea schimbări cognitive (Luoma & Martela, 2021).

Un număr tot mai mare de cercetări, efectuate în ultima vreme, sugerează că emoțiile pot juca un rol esențial în modelarea cadrelor cognitive. S-a demonstrat că reacțiile

emoționale ne influențează atenția, percepția și procesul decizional (Bleda & Pinkse, 2023). De exemplu, emoții precum empatia ne pot spori disponibilitatea de a adopta comportamente favorabile mediului (Brown et al., 2019). Alte emoții, precum furia sau frustrarea, pot funcționa ca semnale interioare că lucrurile nu sunt în regulă, generând dorința de schimbare (Wright & Nyberg, 2012). Aceste stări emoționale nu doar că pot însoți procesele de reflecție și acțiune, ci le pot și declanșa (Grund et al., 2024). În pofida interesului tot mai mare pentru acest domeniu, mai avem încă multe de învățat despre interacțiunea dintre emoții și reconfigurarea cadrelor cognitive. În cele din urmă, am putea ajunge să stimulăm procesele de reconfigurare într-un mod care să susțină transformări cu adevărat orientate spre sustenabilitate, atât pe plan interior, cât și exterior.

Autobiografia ca demers reflexiv

Metodologie

Articolul de față recurge la cercetarea autobiografică pentru a explora legătura dintre transformarea interioară și transformările în direcția sustenabilității. În loc să observ de la distanță, reflectez din interior, urmărind amintirile și momentele critice care au modelat felul cum înțeleg și practic sustenabilitatea în viața personală și profesională.

Autobiografia ca metodă îl plasează pe cercetător atât în postura de observator, cât și în cea de subiect al cercetării, invitând la o implicare profundă în dialogul interior și în procesul de construire a sensului (Walker, 2017). Deosebit de relevant pentru acest text este faptul că și cercetarea autobiografică permite înțelegerea unor procese cognitive asociate adesea cu momente critice (Sjoberg & Kuhn, 1989). Acest lucru oferă posibilitatea reevaluării consecințelor unor evenimente trecute și a pregătirii pentru posibile evoluții viitoare (Walker, 2017). În consecință, reflexivitatea devine o componentă esențială a demersului autobiografic, presupunând o analiză aprofundată a propriilor mele experiențe și recunoașterea caracterului subiectiv al procesului de cercetare. Această abordare pune sub semnul întrebării concepția tradițională privind obiectivitatea cercetătorului, recunoscând modul în care experiențele personale îmi modelează activitatea (Jones & Bartunek, 2021).

Prin acest articol, răspund apelului formulat de Anteby de a depăși tabuul legat de relatarea propriilor povești (2013). Atunci când cercetătorilor li se permite să se

implice pe deplin în narativele pe care le studiază, se deschide posibilitatea unui cadru reflexiv capabil să aprofundeze înțelegerea indivizilor, organizațiilor, sustenabilității și a multor altor fenomene (Daskalaki, 2012; Jones & Bartunek, 2021). Împărtășirea și examinarea poveștilor personale în contexte sociale mai largi creează fundamentul unui studiu de caz cu multiple niveluri de analiză, care permite identificarea atât a rezonanțelor, cât și a contrastelor (Anteby, 2013).

Și în definitiv ce avem de pierdut? În cel mai rău caz, dobândim o perspectivă asupra modului în care o persoană își construiește sensul experiențelor. În cel mai bun caz, contribuim la o explorare comună a ceea ce înseamnă să trăim, să ne pese și să acționăm în aceste vremuri „interesante".

O cronologie a schimbărilor

Colectarea datelor

Pentru a explora parcursul meu în domeniul sustenabilității și schimbările cognitive produse de-a lungul acestui drum, am recurs la o abordare reflexivă, autobiografică, centrată pe un exercițiu de construire a unei cronologii (vezi Paul, 2025). Folosind hârtie și creion, am realizat o reprezentare simplă a vieții mele, sub forma unei cronologii, și am început să marchez momentele personale și profesionale importante, precum și situațiile în care sustenabilitatea a intrat în sfera preocupărilor mele. Acest proces m-a determinat să urmăresc retrospectiv felul cum a evoluat înțelegerea mea asupra sustenabilității, inclusiv acele momente despre care abia ulterior mi-am dat seama că aveau o legătură evidentă cu aceasta.

Pornind de la această cronologie amplă, am identificat nouă momente critice care au marcat schimbări semnificative de mentalitate sau comportament. Deși recunosc existența unor episoade mai subtile sau de mai mică amploare, m-am concentrat asupra amintirilor care au reapărut cu cea mai mare claritate și relevanță.

Pentru a îmbogăți acest proces, am revenit asupra unor materiale precum fotografii, transcrieri ale interviurilor și postări pe LinkedIn, pe care le-am folosit ca repere pentru a-mi reaminti gândurile și emoțiile trăite în perioadele respective. Mi-am completat notițele scrise cu înregistrări vocale, care m-au ajutat să procesez și să exprim sentimente și perspective complexe. În plus, am participat la sesiuni de coaching somatic axate pe capacitatea de acțiune în domeniul sustenabilității, care mi-au oferit un spațiu valoros pentru reflecție.

Pe parcursul întregului proces de colectare a datelor, am ținut un jurnal digital în care am consemnat reflecții, am adăugat note și am documentat vizual cronologia, susținând astfel un proces continuu de reflexivitate. Este important de precizat că această cercetare se concentrează exclusiv pe propriile mele experiențe și interpretări; nu pretind că vorbesc în numele altora, iar identitatea persoanelor care apar în poveștile mele este tratată cu grijă.

În sfârșit, în timp ce scriu aceste narațiuni autobiografice, colecția de povești îmi pare incompletă, în sensul că actualele mele cadre cognitive privind sustenabilitatea nu reprezintă o construcție stabilă sau definitiv consolidată. Dimpotrivă, recunosc caracterul lor permanent dinamic, într-o continuă mișcare și metamorfoză.

Conectarea nodurilor

Analiza datelor

Procesul de analiză din această cercetare autobiografică se îndepărtează de metodele calitative tradiționale, plasând reflecția personală, construcția narativă și rezonanța emoțională în centrul instrumentelor de analiză (Daskalaki, 2012). În loc să utilizeze scheme de codificare prestabilite sau cadre tematice externe, analiza a adoptat o abordare graduală, care respectă caracterul trăit și corporal al schimbărilor cognitive prin care am trecut.

Reflecția s-a desfășurat în principal prin scris, fiecare moment fiind reconstruit sub forma unei narațiuni personale care cuprindea evenimentul exterior, gândurile mele imediate și senzațiile emoționale și corporale asociate. Pe tot parcursul procesului, îmi recunosc propriile prejudecăți și privilegiile de care beneficiez, punând sub semnul întrebării în special modul în care multiplele mele roluri și procesele de socializare mi-ar fi putut influența percepțiile și interpretările, cu scopul de a spori profunzimea și autenticitatea analizei.

Recunoașterea faptului că momentele critice au fost însoțite de reacții emoționale puternice a reprezentat punctul de plecare al analizei. Abia printr-o aprofundare a procesului reflexiv, revenind asupra pașilor parcurși și încercând să conectez „nodurile”, am început să îmi dau seama cât de importante fuseseră, de fapt, aceste emoții de-a lungul întregului parcurs. Această constatare a făcut ca experiența emoțională să devină una dintre principalele lentile prin care interpretez reconfigurarea cadrelor mele cognitive. În sfârșit, scrierea acestui articol reprezintă ea însăși o etapă importantă a procesului de reflecție și, implicit, de analiză.

Metamorfoză

Rezultate

Prin această reflecție autobiografică, am identificat nouă schimbări critice care au marcat momente de transformare interioară a modului în care percep sustenabilitatea și mă raportez la aceasta. Aceste schimbări s-au desfășurat pe parcursul a peste un deceniu și au fost modelate de experiențe personale, profesionale și educaționale. Deși poveștile complete din spatele fiecărei schimbări sunt prezentate într-o cronologie extinsă (vezi Figura 2), aici ofer doar o sinteză a principalelor concluzii. În Figura 1, prezint vizual succesiunea schimbărilor, inclusiv stimulii externi care le-au declanșat și reacțiile interioare pe care le-au generat. Având în vedere caracterul profund personal și dependent de context al acestor experiențe, orice încercare de a le clasifica sau generaliza riscă să simplifice excesiv modurile complexe în care s-a produs transformarea. Dar analizând împreună aceste episoade de metamorfoză, au început să se contureze trei tipare.

În primul rând, fiecare moment de schimbare interioară a fost declanșat de un stimul extern. Acesta a fost vizual (un documentar sau o fotografie), educațional (exerciții de învățare), interpersonal (întâlniri și modele de urmat) sau experiențial (activitatea în domeniul sustenabilității). Acești stimuli au pus sub semnul întrebării perspectivele existente și au zdruncinat ceea ce credeam că știu.

În al doilea rând, aceste momente au fost însoțite în mod constant de reacții emoționale puternice. În loc să le clasific drept bune sau rele, le descriu, pur și simplu, ca fiind intense, de la tristețe, furie și frustrare până la uimire, admirație, curiozitate, inspirație și chiar rușine. Adesea, aceste emoții se suprapuneau sau păreau chiar contradictorii. Ceea ce într-un anumit moment părea copleșitor se putea dovedi ulterior chiar motivant.

În al treilea rând, reflecția nu s-a conturat ca un act izolat, ci ca un fir continuu care mi-a legat experiențele de-a lungul timpului. Reacțiile emoționale au declanșat adesea dorința de a afla mai mult, de a pune întrebări mai profunde sau de a schimba ceva în felul în care trăiam sau lucram. În acest sens, reflecția a devenit puntea dintre emoție și transformare, permițând apariția unor noi perspective care, în timp, au modificat contururile gândirii și acțiunilor mele.

Schimbările observate nu s-au produs în linie dreaptă. Unele au fost bruște, în timp ce altele au avut nevoie de luni pentru a se sedimenta pe deplin. Unele au dus la modificări vizibile de comportament, în timp ce altele au remodelat, la nivel interior, felul

cum mă raportez la lume și la sustenabilitate. Împreună, ele trasează o evoluție non-liniară, dar cumulativă, a modului în care îmi construiesc sensul în raport cu sustenabilitatea. Tabelul de mai jos (Tabelul 1) oferă o scurtă privire asupra acestor schimbări. În secțiunea următoare voi explora modul în care aceste constatări se leagă de dezbaterile actuale privind transformările în direcția sustenabilității.

Tabelul 1: Prezentare generală a episoadelor de metamorfoză

Schimbarea 1: Documentare	Îmi amintesc că plângeam în hohote. Îmi amintesc tristețea, șocul și neîncrederea. Îmi amintesc sentimentul copleșitor de trădare. Cum de nu știam nimic despre toate acestea? De ce nu mi-a spus nimeni niciodată? De ce nu învățăm despre asta la școală?
Schimbarea 2: Dezastre naturale	Văd imagini cu trupuri neînsuflețite, clădiri complet distruse, chipuri plânse, oameni care încearcă să ajute, oameni care încearcă să se salveze, oameni care luptă pentru viața lor. [...] Am aflat că oamenii au încercat să fugă cu trenul chiar pe liniile de cale ferată pe lângă care trecusem eu, dar s-au înecat în vagoane când a lovit valul. Era prea târziu ca să mai poată scăpa. [...] Cei care administrează muzeul sunt rude ale victimelor care au murit în tsunami. Cred că încă le vedeam durerea în ochi. Plec de acolo cu inima grea.
Schimbarea 3: Educație	Mai târziu, [...] ceva s-a „legat" pentru mine. Poate că pentru cei mai mulți cititori lucrul acesta este evident, dar pentru mine, având nivelul de conștientizare a sustenabilității pe care îl aveam atunci, a fost o revelație. Ați auzit vreodată de serviciile ecosistemice? Eu nu auzisem.
Schimbarea 4: Emanciparea femeilor	Trebuie să recunosc că, la început, asta m-a făcut să dau înapoi. Discuțiile aprinse și faptul că vedeam femei ocupând spațiu și fiind „atât de mult", „prea mult"(?) mă făceau să mă simt inconfortabil. O făceau să se simtă inconfortabil pe „fata cuminte" din mine. Partea aceea care încearcă cu disperare să se integreze, să fie acceptată, plăcută și să primească afecțiune. Partea din mine care își schimbă mereu forma.
Schimbarea 5: Înființarea unei organizații non-profit	Faptul că mi se amintește în fiecare săptămână că un lucru început ca o aparent neînsemnată bătaie din aripi a unui fluture (Fie și cu mine scriind o propunere de proiect) s-a transformat în ceea ce aș numi o adiere puternică de transformare și regândire [...] mă face să vreau să cred că, dincolo de toate cifrele, acțiunile mele și, prin urmare, acțiunile fiecărui individ contează cu adevărat. Iar morala poveștii este: începeți să dați din aripi!
Schimbarea 6: Război și conflicte	În timpul prezentării fotografilor m-am întrebat dacă toate problemele despre care vorbim atât de des în sala de curs și dincolo de ea [...] ar trebui să fie prioritatea mea, în condițiile în care, în același timp, războaiele fac ravagii, iar conflictele escaladează în violență brutală. [...] Nu am găsit încă răspunsul la întrebarea mea inițială: cum putem vorbi despre sustenabilitate atunci când este război? Dar pe de altă parte cred că astăzi înțeleg și recunosc mult mai bine complexitatea sistemelor și a dinamicilor care modelează dezvoltarea durabilă în sensul ei cel mai larg.

Schimbarea 7: Colaborare	Unele dintre schimbările pe care le descriu aici se produc instantaneu [...] în timp ce altele se prelungesc luni întregi. În acest caz, mi-a trebuit cel puțin un an până când s-a produs schimbarea. [...] Am încercat să colaborez și am eșuat. Povestea aceasta nu surprinde unul dintre cele mai bune momente ale mele și mă simt vulnerabilă împărtășind-o. [...] Privind în urmă, îmi dau seama că eram destul de ignorantă să gândesc astfel, în condițiile în care experiența mea era limitată și se baza în principal pe contextul academic al societăților occidentale cu venituri ridicate. Îmi amintesc că eram atât de frustrată și iritată de felul în care decurgea procesul nostru, încât, în cele din urmă, am început să particip la întâlnirile online cu această atitudine negativă, lucru pe care partenerii noștri au ajuns să îl observe. [...] Șase luni mai târziu, am fost invitată să prezint programul mai amplu la o conferință. [...] M-am așezat la loc și m-am frământat dacă să spun povestea adevărată sau să ofer doar o prezentare generică a unor exemple de schimburi online. Am ales varianta mai dificilă și am povestit ce se întâmplase cu adevărat în colaborarea cu partenerii noștri.

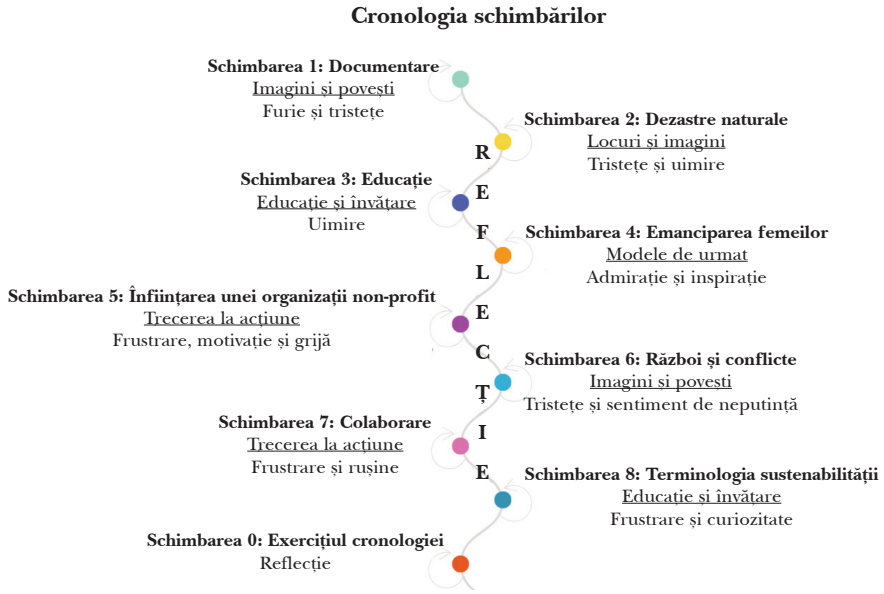


Figura 1: Cronologia episoadelor de metamorfoză



*Figura 2: Link către Sustainability Stories**

Spații ale metamorfozei

Discuție

Acest articol a pornit de la o întrebare: Cum am putea (re)modela cadrele cognitive ale indivizilor în vederea transformărilor pentru sustenabilitate, în special în contexte privilegiate? Prin prisma reflecției autobiografice, am încercat să evidențiez felul cum propriile mele cadre cognitive s-au modificat în urma unor momente critice care au generat o implicare emoțională și cognitivă profundă.

Ceea ce s-a conturat cel mai clar în urma acestei explorări este faptul că transformarea este rareori pur intelectuală. Dimpotrivă, ea pare să fie inițiată și alimentată de experiențe emoționale și corporale. Mă refer la momente care ating ceva mai profund decât simpla cogniție. În aceste situații, un stimul extern a catalizat o puternică schimbare interioară. M-am simțit destabilizată. Emoții precum furia, rușinea și neputința, dar și uimirea și inspirația, au generat nevoia unei realinieri. Am trăit acest lucru ca pe o atracție interioară către coerență între valorile, cunoștințele și acțiunile mele. Am trecut printr-o metamorfoză.

Această dinamică este în concordanță cu dezbaterile actuale privind reconfigurarea cadrelor cognitive și cogniția emoțională (Bleda & Pinkse, 2023; Grund et al., 2024),

---

* https://www.canva.com/design/DAGp77NsYBM/kdEExNqLc4cqganWmzCWqQ/view?utm_content=DAGp77NsYBM&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utlId=h4ef7cfedf0.

dar merge și dincolo de ele. Reflecțiile mele sugerează că emoțiile nu doar însoțesc reconfigurarea, ci ar putea chiar constitui o condiție necesară pentru producerea ei. Perturbarea emoțională fisurează confortul certitudinii și pune reflecția în mișcare. Pornind de la acest disconfort cognitiv, am simțit adesea nevoia să aflu mai mult, să acționez diferit, să înțeleg mai bine, inițiind astfel un nou ciclu de explorare.

Privind retrospectiv, văd acum un tipar interconectat al transformării. Nu o linie dreaptă de la ignoranță la iluminare, ci forme de mișcare mult mai strâns întrepătrunse. Fiecare schimbare s-a construit pe cea precedentă, adăugând noi straturi de înțelegere, dar scoțând totodată la iveală noi tensiuni și puncte vulnerabile.

Pentru a face mai concret acest proces interior, introduc o metaforă vizuală (Figura 3), care cartografiază traseele încâlcite ale transformării emoționale și cognitive. Imaginea pornește de la un desen realizat de unul dintre participanții la atelierul meu și este utilizată cu permisiunea acestuia. Ea rezonează puternic cu temele acestei cercetări și a fost ușor adaptată pentru a ilustra caracterul stratificat al reconfigurării cadrelor cognitive pentru sustenabilitate. Imaginea înfățișează un ritm de noduri și bucle, reprezentând perturbarea, reflecția, reconfigurarea și reimplicarea.

La baza reprezentării vizuale se află un spațiu galben, pe care îl numesc „spațiul transformării". În final, acest fundal nu va mai reprezenta un tărâm separat, ci pur și simplu viața însăși. Este spațiul în care experiența umană se desfășoară în toată complexitatea ei, prin momente cotidiene, întâlniri, contexte de învățare și curgerea obișnuită a timpului. Dar poate include și aventuri trăite o singură dată în viață sau evenimente ieșite din comun.

În interiorul acestui spațiu am adăugat noduri galbene. Aceste noduri simbolizează momente dense, adesea încâlcite, care au potențialul de a stârni ceva în noi, asemenea episoadelor de metamorfoză pe care le descriu. Ele reprezintă experiențe care ne pot provoca sau ne pot împinge ușor în afara modurilor obișnuite prin care ne construim sensul și care, în consecință, pot crea deschideri pentru reconfigurare (vezi Rein & Schon, 1996).

Din aceste noduri pornesc două trasee distincte, dar interconectate. Traseele roz reprezintă experiențele emoționale. Sunt reacții brute și, uneori, dezordonate, care apar în urma întâlnirilor ce declanșează metamorfoza. Ele sunt semnale că ceva contează. Ne trezesc atenția și ne invită să fim prezenți

Traseele verzi urmăresc buclele reflecției. Acesta este procesul prin care dăm sens celor simțite. El poate avea loc imediat sau se poate desfășura în timp. Reflecția ne ajută să ne procesăm experiențele și să le înțelegem în context (Raelin, 2002). Într-o etapă

ulterioară, ea poate chiar să modifice felul cum ne percepem pe noi înșine și cum percepem lumea (Woiwode et al., 2021).

Modelul, deși nu reprezintă un traseu fix, poate funcționa ca un spațiu de explorare. Reconfigurarea reprezintă un proces continuu. Ea se produce prin întrepătrunderi între emoție, gândire, rezistență și deschidere. Reprezentarea vizuală este o nouă invitație pentru tine de a te opri și a reflecta asupra propriului parcurs, de a urmări nodurile care au zguduit, modelat sau schimbat ceva în tine.

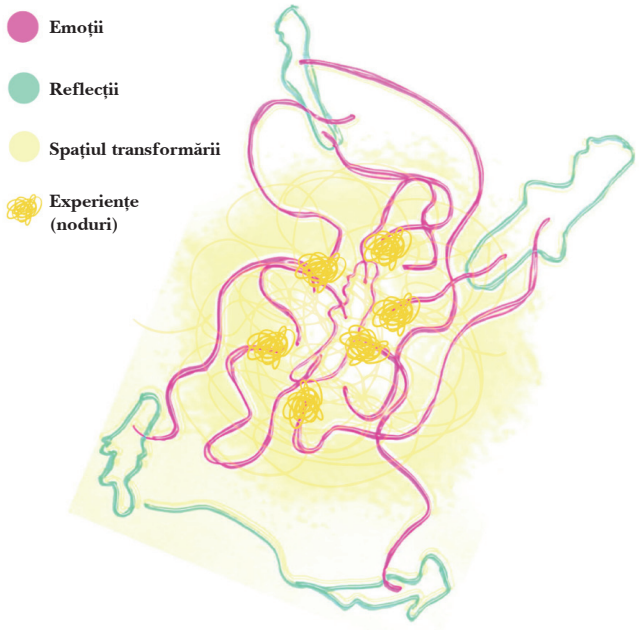


Figura 3: Traseele încâlcite ale metamorfozei

Mai multe de (dez)învățat

Limitări și implicații practice

Ca în cazul oricărei cercetări autobiografice, această lucrare are, în mod inerent, limitări. Propria mea poziționare influențează ceea ce îmi amintesc, ceea ce accentuez sau ceea ce omit. Deși această subiectivitate este parte integrantă a metodei, ea ridică și probleme legate de prejudecăți, părtinire și de posibilitatea generalizării rezultatelor (Anteby, 2013). În plus, vocea mea autobiografică se construiește pe accesul la practici

reflexive și pe privilegiul de a-mi putea relata experiențele, ceea ce limitează, în ansamblu, diversitatea perspectivelor reprezentate (Sjoberg & Kuhn, 1989).

Ca persoană care trăiește într-o societate cu venituri ridicate, recunosc faptul că propriile mele cadre cognitive sunt modelate de privilegiu și siguranță. Posibilitatea de a studia sustenabilitatea îmi este oferită de structuri de acces și stabilitate de care mulți alți oameni nu beneficiază. Aceasta înseamnă că nu pot vorbi decât dintr-o perspectivă limitată asupra lumii. Una care se întrepătrunde întotdeauna cu o anumită formă de complicitate. Pentru mine, este o chestiune de responsabilitate. Simplul fapt că îmi permit să mă întreb „La ce sunt dispusă să renunț?" (vezi Actualizarea din mai 2025 din Tabelul 1) mă plasează deja într-o poziție diferită în cadrul sistemelor globale de putere.

În pofida unor astfel de constrângeri sau poate tocmai datorită lor, această relatare oferă perspective practice utile pentru educatori, practicieni și organizații care activează la intersecția dintre sustenabilitate și învățarea transformatoare în contexte privilegiate. Ea evidențiază importanța creării unor spații în care disconfortul emoțional să fie primit ca un punct de intrare semnificativ în procesul de reflecție. În practică, acest lucru ar putea însemna integrarea unor cercuri de povestire, exerciții de cartografiere a emoțiilor sau practici creative precum desenul, mișcarea sau sunetul în educația pentru leadership și sustenabilitate. Astfel de abordări ne implică simțurile și întreaga identitate umană atunci când ne confruntăm cu transformări în direcția sustenabilității.

Totuși trebuie să avem în vedere că asemenea spații necesită mult mai mult decât doar bune intenții. Ele presupun facilitatori formați spre a crea siguranță psihologică. Pentru mine, aceasta înseamnă cultivarea prezenței în procesul de facilitare, adică a capacității de a fi pe deplin implicată, mental, emoțional și relațional, în ceea ce apare. Sunt așadar necesare spații în care facilitatorii ascultă dincolo de cuvinte și rămân ancorați atunci când apare disconfortul.

În continuare, aș dori să propun un set de sugestii, intitulat „Principii pentru susținerea metamorfozei", prezentat în Tabelul 2. Aceste principii se bazează pe experiențele trăite analizate în acest articol și urmăresc să sprijine transformarea personală în vederea dezvoltării durabile.

În sfârșit, această lucrare încurajează o reevaluare a așa-numitei „cunoașteri valide", în special în mediul academic. Făcând loc cercetării la persoana întâi, recunoaștem experiența trăită drept un spațiu de construire a sensului, cu potențialul de a contribui la schimbarea sistemică. Pentru cei care încearcă să reducă „decalajul uman" dintre cunoaștere și acțiune, perspectivele autobiografice pot oferi o busolă valoroasă, chiar dacă imperfectă.

Tabelul 2: Principii pentru susținerea metamorfozei individuale

Principiu	Descriere	Implicații/Recomandări
Recunoașterea emoțiilor	Transformarea începe adesea cu emoții puternice, care semnalează o disonanță interioară.	Învață să observi reacțiile emoționale și să rămâi alături de ele, recunoscând că există „ceva" care încearcă să fie văzut, auzit sau simțit.
Integrarea reflexivă	Reflecția conectează emoția de transformarea interioară, oferind spațiu pentru procesare și reconfigurare.	Creează în mod regulat momente pentru construirea sensului, atât în solitudine, cât și în dialog cu ceilalți.
Perturbarea ca punct de intrare	Factorii declanșatori externi pot pune sub semnul întrebării cadre cognitive profunde și pot deschide spațiu către o nouă înțelegere.	Caută stimuli diverși și neașteptați, precum povești, artă sau experiențe, care să-ți provoace gândirea. Ieși din „bula" ta socială.
Ancorarea relațională	Modelele de urmat, comunitățile sau dialogurile critice contribuie la stabilizarea transformării interioare.	Înconjoară-te de oameni și practici care stimulează atât dezvoltarea, cât și tensiunea constructivă. Din nou, ieși din „bula" ta.

Ecou – Concluzie

Acest articol a început cu un ȚIPĂT tăcut. Cu o durere surdă sub suprafață, cu o tensiune aflată undeva între lucruri. Între a ști și a nu ști, între mișcare și pauză, între forme care se schimbă. Am scris aceste pagini din acel spațiu. Nu pentru a găsi o soluție, ci pentru a rămâne în el.

Ceea ce s-a conturat este o succesiune de mișcări circulare, de falii emoționale și reflecție continuă. Iar prin toate acestea trece un fir discret de speranță. Nu acea speranță zgomotoasă care promite o rezolvare, ci una ancorată, care ne cere să continuăm să încercăm, chiar și atunci când simțim durerea. Mai ales când simțim durerea.

Dacă vrem să stimulăm procesele de reconfigurare a cadrelor cognitive, avem nevoie de spații pentru disconfort. Spații în care emoțiile să nu fie privite ca factori perturbatori, ci ca repere. În care contradicțiile să nu fie reduse la tăcere, ci explorate.

Transformările în direcția sustenabilității devin astfel mai mult decât un exercițiu cognitiv. Ele devin un mod de a fi cu care trebuie să ne confruntăm. Personal. Emoțional. Relațional. Acest efort nu poate fi externalizat și nici simplificat până la eficientizare. El începe cu noi, acolo unde suntem, așa cum suntem.

Dacă acest articol a reușit ceva, sper că te-a invitat să îți urmărești propriile noduri.

Pentru că și povestea ta contează. Nu în pofida subiectivității ei, ci tocmai datorită acesteia.

Viitorul nostru este modelat de felul cum alegem să fim prezenți astăzi.

Speranța nu are limite. Dar speranța este o practică. Speranța presupune efort intens.

Iar dacă încă citești, dacă încă îți pasă, atunci poate că acesta este deja un început.

Declarație privind finanțarea

Acest proiect a beneficiat de finanțare din partea programului de cercetare și inovare Orizont 2020 al Uniunii Europene, în cadrul acordului de grant Marie Sk³odowska-Curie nr. 101034328.

Referințe bibliografice

Anteby, M. (2013). Relaxing the taboo on telling our own stories: Upholding professional distance and personal involvement. *Organization Science, 24*(4), 1277–1290. https://doi.org/10.1287/orsc.1120.0777

Bleda, M., & Pinkse, J. (2023). Leaving the cold behind: The role of emotions and cognitive biases in business adaptation to climate change. *Business & Society, 64*(1), 9–44. https://doi.org/-10.1177/00076503231219692

Brown, K., Adger, W. N., Devine-Wright, P., Anderies, J. M., Barr, S., Bousquet, F., Butler, C., Evans, L., Marshall, N., & Quinn, T. (2019). Empathy, place and identity interactions for sustainability. *Global Environmental Change, 56*, 11–17. https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2019.03.003

Cornelissen, J. P., & Werner, M. D. (2014). Putting framing in perspective: A review of framing and frame analysis across the management and organizational literature. *The Academy of Management Annals, 8*(1), 181–235. https://doi.org/10.1080/19416520.2014.875669

Daskalaki, M. (2012). Personal narratives and cosmopolitan identities: An autobiographical approach. *Journal of Management Inquiry, 21*(4), 430–441. https://doi.org/-10.1177/1056492611435509

Grund, J., Singer-Brodowski, M., & Büssing, A. G. (2024). Emotions and transformative learning for sustainability: A systematic review. *Sustainability Science, 19*(1), 307–324. https://doi.org/10.1007/s11625-023-01439-5

Hahn, T., Preuss, L., Pinkse, J., & Figge, F. (2014). Cognitive frames in corporate sustainability: Managerial sensemaking with paradoxical and business case frames. *Academy of Management Review, 39*(4), 463– 487. https://doi.org/10.5465/amr.2012.0341

Jones, E. B., & Bartunek, J. M. (2021). Too close or optimally positioned? The value of personally relevant research. *Academy of Management Perspectives, 35*(3), 335–346. https://doi.org/-10.5465/amp.2018.0009

Luoma, J., & Martela, F. (2021). A dual-processing view of three cognitive strategies in strategic decision making: Intuition, analytic reasoning, and reframing. *Long Range Planning, 54*(3), Articolul 102065. https://doi.org/10.1016/j.lrp.2020.102065

Murcia, M. J., & Acosta, P. (2022). Accounting for plural cognitive framings of growth and sustainability: Rethinking management education in Latin America. *Journal of Business Ethics, 185*, 299–313. https://doi.org/10.1007/s10551-022-05180-4

Paul, L. (2025). Reflective lifelines: Tracing the path to regenerative horizons. În J. Bentz & J. Ristić Trajković (editori), *Imagining, designing and teaching regenerative futures: Art-science approaches and inspirations from around the world* (pp. 373–377). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-96-9029- 9_58

Raelin, J. A. (2002). "I don't have time to think!" versus the art of reflective practice. *Reflections: The SoL Journal, 4*(1), 66–79. https://doi.org/10.1162/152417302320467571

Rein, M., & Schön, D. (1996). Frame-critical policy analysis and frame-reflective policy practice. *Knowledge, Technology & Policy, 9*(1), 85–104. https://doi.org/10.1007/BF02832235

Riedy, C. (2022). Discursive entrepreneurship: Ethical meaning-making as a transformative practice for sustainable futures. *Sustainability Science, 17*(2), 541–554. https://doi.org/10.1007/s11625-021-00978-z

Sjoberg, G., & Kuhn, K. (1989). Autobiography and organizations: Theoretical and methodological issues. *The Journal of Applied Behavioral Science, 25*(4), 309–326. https://doi.org/-10.1177/002188638902500402

Walker, A. (2017). Critical autobiography as research. *The Qualitative Report, 22*(7), 1896–1908. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2804

Walsh, J. P. (1995). Managerial and organizational cognition: Notes from a trip down memory lane. *Organization Science, 6*(3), 280–321. https://doi.org/10.1287/orsc.6.3.280

Woiwode, C., Schäpke, N., Bina, O., Veciana, S., Kunze, I., Parodi, O., Schweizer-Ries, P., & Wamsler, C. (2021). Inner transformation to sustainability as a deep leverage point: Fostering new avenues for change through dialogue and reflection. *Sustainability Science, 16*(3), 841–858. https://doi.org/10.1007/s11625-020-00882-y

Wright, C., & Nyberg, D. (2012). Working with passion: Emotionology, corporate environmentalism and climate change. *Human Relations, 65*(12), 1561–1587. https://doi.org/-10.1177/0018726712457698

Biografie

Leonie Paul este cercetătoare junior și doctorandă la Universitatea LUT din Finlanda și urmează un doctorat în co-tutelă cu Universitatea Institutului Regal de Tehnologie din Melbourne, Australia. Activitatea sa se situează la intersecția dintre studiile organizaționale și cele privind sustenabilitatea, iar cercetarea ei explorează dimensiunile cognitive și emoționale ale transformărilor în direcția sustenabilității, punând un accent deosebit pe procesele de schimbare interioară. Ea dezvoltă ateliere și seminare aplicate, care își propun să se adreseze nu doar minții, ci mai ales inimii, pentru a sprijini construirea unor viitoruri mai echitabile și regenerative.

leonie.paul@lut.fi

Capitolul 3

Deschiderea mentalităților prin diverse mijloace

Există un anumit tip de încăpățânare în modul în care am ajuns să gândim învățarea. În primul rând, crizele cu care se confruntă omenirea nu sunt legate de lipsa informației. De multă vreme știm suficient despre schimbările climatice, pierderea biodiversității și fragmentarea socială și cu toate acestea răspunsul dominant al instituțiilor de educație a fost acela de a produce mai multă informație, transmisă mai eficient unui număr tot mai mare de oameni. În spatele acestui răspuns se află presupunerea că decalajul uman – distanța dintre ceea ce știm și felul cum acționăm – este un deficit de cunoaștere: dacă oamenii ar înțelege, pur și simplu, gravitatea situației, și-ar schimba comportamentul. Nu s-a întâmplat așa. Iar motivul, recunoscut tot mai mult atât în cercetarea educațională, cât și în gândirea sistemică, este că acest decalaj nu este în primul rând unul cognitiv. El este afectiv, relațional, spiritual și imaginativ, iar nicio cantitate suplimentară de informație nu îl va putea reduce dacă aceste dimensiuni rămân neatinse (Botkin et al., 1979).

Aceasta nu este o invitație la resemnare. Dimpotrivă, este una dintre cele mai încurajatoare constatări de care pot dispune educatorii în acest moment, tocmai pentru că reformulează cu totul problema. Dacă obstacolul în calea transformării nu este reprezentat de lipsa de cunoaștere, ci de sărăcia imaginației, pierderea legăturii cu sensul, neputința învățată în fața complexității, atunci educația are mult mai multe de oferit decât i s-a cerut până acum. Întrebarea nu mai este ce trebuie să știe elevii și studenții, ci cine trebuie să devină și cum trebuie să se raporteze afectiv la lume, la viitor și la propria capacitate de a acționa. Este vorba despre educație înțeleasă drept ceea ce Freire și, mai târziu, Bell Hooks au numit „o practică a libertății": cultivarea capacității ființei umane de a citi critic lumea și de a acționa asupra ei cu curaj și grijă deopotrivă (Freire, 1976; Hooks, 1994). În esență, este o practică a speranței.

Raportul către Clubul de la Roma, *Învățarea nu are limite*, identifica această posibilitate în urmă cu aproape o jumătate de secol, susținând că abilitatea omenirii de a face față crizelor pe care și le-a provocat singură depinde de dezvoltarea unor noi forme de învățare, anticipative, participative, integrativă și inovatoare (Botkin et al., 1979). Ideea care anima raportul era că nu există limite pentru ceea ce pot învăța ființele umane, cu condiția ca premisele unei asemenea învățări să fie create în mod real, prin relațiile, metodele, spațiile și materialele experienței educaționale propriu-zise. Deceniile care au urmat au demonstrat că aceste condiții sunt mult mai diverse și mult mai exigente decât ar putea oferi o singură tradiție pedagogică sau un singur cadru disciplinar. Se dovedește astfel că deschiderea mentalităților presupune o multitudine de mijloace: artă și muzică, locuri și teritorii, povești și ritualuri, joc și meșteșuguri, practici spirituale

și mișcare corporală, creare în comun și dezvățare, tăcere și doliu. Studiile de caz reunite în acest capitol constituie tocmai dovada acestei diversități și a posibilităților care se deschid atunci când educatorii au încredere în ea.

Relația dintre mentalitate și speranță merită aici o atenție specială, deoarece ambele concepte pot fi ușor greșit înțelese. O mentalitate, în sensul în care este folosit termenul în acest capitol, reprezintă o orientare mai profundă, un mod de a percepe relația dintre sine și lume, dintre prezent și viitor, dintre acțiunea individuală și posibilitățile colective. Cercetările fundamentale ale lui Carol Dweck au arătat că diferența dintre o mentalitate fixă și una orientată spre dezvoltare influențează nu doar ceea ce încearcă să facă cei care învață, ci și ceea ce consideră că merită încercat (Dweck, 2006). În contextul sustenabilității și al crizei ecologice, această diferențiere dobândește o greutate existențială: o persoană care a interiorizat o mentalitate fixă în privința viitorului – adică una care crede, conștient sau nu, că schimbarea este imposibilă, că propriile acțiuni sunt nesemnificative și că viitorul este deja închis – nu este doar mai puțin eficientă ca agent al schimbării; în sensul cel mai profund, ea este ruptă de speranță. Iar, așa cum argumenta Ernst Bloch, speranța nu este o stare de spirit care se abate asupra celor norocoși; este o capacitate cognitivă și afectivă care trebuie cultivată, exersată și menținută chiar și în pofida realităților prezentului (Bloch, 1986). Din această perspectivă, educația care deschide mentalitățile este una capabilă să refacă relația celui care învață cu posibilitatea și, prin aceasta, este o educație a speranței.

Ceea ce face această refacere atât de dificilă – și ceea ce conferă atâta importanță studiilor de caz din capitolul de față – este faptul că arhitectura dominantă a educației formale acționează, adesea invizibil, împotriva ei. Sistemele construite în jurul rezultatelor măsurabile și al programelor de învățământ standardizate sunt structural slab echipate pentru a cultiva ceea ce nu poate fi evaluat cu ușurință: uimirea, empatia, identitatea ecologică, capacitatea de a rămâne în contact cu incertitudinea, disponibilitatea de a imagina viitoruri radical diferite. Conceptul de „reducere a educației la învățare” formulat de Gert Biesta, pe care acesta îl definește drept reducerea educației la producerea rezultatelor învățării, descrie tocmai mecanismul prin care aceste capacități mai profunde sunt eliminate discret din spațiul instituțional (Biesta, 2010). Ceea ce rămâne, odată ce rezultatele au fost specificate și evaluările proiectate, este o versiune sărăcită a educației, competentă în ceea ce privește calificarea și socializarea, dar în mare măsură tăcută în privința a ceea ce Biesta numește subiectivare: formarea unei persoane capabile de gândire independentă, angajament etic și implicare autentică în întrebarea deschisă privind modul în care trebuie trăită viața. Tocmai împotriva acestei

versiuni sărăcite a educației se poziționează educatorii prezentați în acest capitol, fiecare în felul său, cu propriile materiale, metode și comunități.

Metodele pe care ei le folosesc au o logică comună, chiar dacă, în alte privințe, au foarte puține elemente în comun. Fiecare dintre ele ocolește, într-o anumită măsură, canalul pur cognitiv prin care educația convențională își transmite conținuturile și se adresează, în schimb, unui registru mai deplin al experienței umane: corpului, simțurilor, emoțiilor, imaginației, dimensiunii spirituale și celei relaționale. Acest lucru nu este nicidecum antiintelectual. Mai multe dintre aceste studii de caz se disting prin rigoarea proiectării cercetării și prin cadrul teoretic sofisticat. Este vorba, mai degrabă, despre recunoașterea faptului că intelectul, luat separat de afectivitate, relații și loc, nu este suficient pentru tipul de învățare pe care îl presupune transformarea sistemică. Programul „Al Cincilea Element" al Clubului de la Roma a formulat o observație similară, arătând că trecerea către moduri regenerative de a fi în lume nu se poate produce doar prin intermediul conștiinței raționale și că inițiativele care urmăresc refacerea umanității noastre în integralitatea ei – inclusiv a relației cu ceea ce programul descrie drept „inefabil" – constituie o parte necesară a drumului înainte (Álvarez Pereira et al., 2025). Studiile de caz din acest capitol sunt, fiecare în propriul registru, tocmai asemenea inițiative.

Ele împărtășesc, de asemenea, un angajament față de ceea ce „Al Cincilea Element" numește rezonanță și polenizare: ideea că transformarea la scară largă nu presupune adoptarea universală a unui singur model, ci proliferarea multor experimente înrădăcinate local, capabile să se întâlnească, să învețe unele de la altele și, laolaltă, să înceapă să transforme cultura mai largă a educației. Această logică pluriversală a mai multor căi, a mai multor tradiții de cunoaștere și a mai multor moduri de a fi în relație cu lumea reprezintă, în sine, o formă de speranță, deoarece refuză paralizia apărută atunci când se așteaptă o soluție atotcuprinzătoare și se bazează, în schimb, pe puterea generativă a unor practici diverse, asumate și ancorate în context.

Cele nouă studii de caz care urmează ilustrează această diversitate într-o varietate remarcabilă de forme. Le Grelle, Kennedy și DePorte, de la Human Impacts Institute, deschid capitolul susținând că educația bazată pe artă și cultură oferă ceva ce comunicarea științifică, de una singură, nu poate oferi: activarea imaginației sociale, cultivarea empatiei și construirea unor relații noi cu locul și comunitatea. Pornind de la proiecte care includ inițiative mobile de plantare în America Latină, trasee parcurse de-a lungul liniilor istorice ale inundațiilor din New York și practici de doliu ale comunităților Marind, studiul argumentează că strategiile creative nu sunt simple elemente auxiliare ale schimbării sistemice, ci componente centrale ale acesteia.

Belchior, Domingues, da Silva, Marques și Günes documentează semestrul Kaospilot Outpost din Lisabona. Această experiență imersivă de trei luni este concepută ca un sistem viu, nu ca un simplu program, și arată modul în care o educație aliniată la principiile proprii vieții – regenerare, reciprocitate și interdependență între sisteme integrate unele în altele – poate produce schimbări în înțelegerea leadershipului, alfabetizării ecologice și relațiilor civice, schimbări la care programele mai convenționale nu reușesc să ajungă.

Cetrangolo prezintă o pedagogie aflată în curs de dezvoltare, denumită „reînnoire sistemică". Elaborată pe parcursul a șase ani de cercetare-acțiune participativă cu lideri din unsprezece țări, această pedagogie pornește de la învățăturile franciscane, practicile restaurative și transformarea narativă pentru a propune o metodologie a schimbării instituționale construită de jos în sus, și nu de sus în jos, o metodologie care tratează cu seriozitate dimensiunile interioare ale reînnoirii sistemice, în loc să le considere simple aspecte secundare față de dimensiunile structurale.

Bracker și Land își îndreaptă atenția către siturile înscrise în Patrimoniul Mondial UNESCO, pe care le tratează drept laboratoare vii pentru învățarea transformatoare, susținând că aceste locuri, încărcate de profunzime temporală, memorie culturală și semnificație ecologică, le oferă celor care învață ceva ce niciun manual nu poate reproduce: o întâlnire directă și trăită corporal cu caracterul construit al viziunilor asupra lumii și, prin urmare, cu posibilitatea de a le construi altfel.

Bentz, Ristić Trajković, Šćekić și Tilinger abordează un adevăr pe care mulți educatori îl cunosc în mod tacit, dar îl exprimă rareori deschis: instrumentele și metodele necesare pentru a preda viitoruri regenerative nu sunt încă disponibile pe scară largă, iar majoritatea educatorilor nu dispun de îndrumarea necesară pentru a depăși simpla prezentare a faptelor legate de criză și a pătrunde în teritoriul imaginației și al implicării creative. Proiectul lor editorial colaborativ, care reunește 120 de autori din 30 de țări, reprezintă el însuși un act de construire colectivă a sensului, întemeiat pe speranță, oferind o resursă practică educatorilor dispuși să facă această trecere.

Lettmann, Geaney și James investighează transformarea mentalităților prin învățare bazată pe teritoriu, creare în comun și perspective care depășesc cadrul strict uman, în cadrul unui curs de modă sustenabilă la Universitatea Falmouth. Ei arată cum dezvățarea deliberată a abordărilor liniare, centrate în primul rând pe designer, construită prin principii feministe, regenerative și descentralizate, îi deschide pe studenți către modalități sistemice de proiectare, integrate în comunitate, pe care educația convențională în domeniul designului tinde să le excludă.

Kobus, Klijsen-van Elteren și Raaphorst folosesc uzura planificată drept o lupă prin care studenții unei universități din Țările de Jos studiază logica „de unică folosință", încorporată nu doar în produsele de consum, ci și în educație. În cadrul acestui proces, ei dezvoltă un vast joc de rol, ca instrument pentru imaginație radicală și reinventare profesională.

Lyons și colegii săi din cadrul proiectului PLANET4B prezintă un curs online critic și incluziv de formare pentru guvernanța biodiversității, bazat pe cadrul punctelor de intervenție elaborat de Donella Meadows și adaptat pentru a ține seama de suprapunerea diferitelor forme de inegalitate și de raporturile de putere specifice fiecărui context. Cursul utilizează teatru participativ, jocuri creative și metode bazate pe experiențe practice pentru a democratiza cunoașterea și a promova justiția ecologică, contribuind direct la ethosul „Speranța nu are limite", care stă la baza acestui volum.

În final, Wamsler, Ives, Woiwode și Walsh aduc pe deplin în prim-plan viața interioară, analizând cursul online „Zen și arta salvării planetei" pentru a arăta cum spiritualitatea poate media construirea sensului, speranței, capacității de acțiune și implicării la nivel individual, colectiv și sistemic. În acest fel, autorii abordează ceea ce identifică drept una dintre cele mai profunde provocări ale epocii noastre: iluzia larg răspândită a propriei noastre lipse de importanță.

Laolaltă, aceste nouă contribuții construiesc un argument deopotrivă practic și filosofic: deschiderea mentalităților este ea însăși schimbarea pe care o căutăm, iar educația, înțeleasă în sensul ei cel mai deplin, constituie cel mai puternic mijloc de care dispunem pentru a o face posibilă. Ele nu propun o singură metodă și nici o teorie unificatoare, dar oferă ceva mai onest și mai util: o constelație de abordări, fiecare înrădăcinată în propriul teritoriu și în propria tradiție, fiecare bazându-se pe un alt aspect al condiției umane și fiecare demonstrând că, atunci când educația face loc imaginației, experienței corporale, relațiilor și posibilității unui viitor diferit, speranța nu mai trebuie predată ca disciplină de sine stătătoare. Ea ia naștere, așa cum s-a întâmplat dintotdeauna, din însăși experiența învățării.

Referințe bibliografice

Álvarez Pereira, C., Mvunelo, N. T, & Sharar, R. (Septembrie 2025). *Dancing with paradigms: Could systemic wisdom emerge?* (Document de discuție No. 01). Al Cincilea Element/Clubul de la Roma. https://www.clubofrome.org/publication/dancing-with-paradigms-could-systemic-wisdom-emerge/

Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.

Bloch, E. (1986). *The principle of hope* (N. Plaice, S. Plaice, & P. Knight, Trans., Vols. 1–3). MIT Press. (Lucrarea originală publicată în 1959)

Botkin, J. W., Elmandjra, M., & Malitza, M. (1979). No limits to learning: Bridging the human gap. A report to the Club of Rome. Pergamon Press.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

Freire, P. (1976). *Education: The practice of freedom*. Writers and Readers Publishing Cooperative.

Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

Căi de învățare transformatoare prin abordări bazate pe artă și cultură

Rosalie Le Grelle, Christopher Kennedy și Tara DePorte*

Rezumat

Comunicarea științifică a contribuit la creșterea gradului de conștientizare publică privind schimbările climatice, dar a avut dificultăți în a genera reforme sistemice sau schimbări comportamentale la scară largă. Lucrarea de față susține că practicile bazate pe artă și cultură oferă o cale transformatoare către schimbarea sistemică, prin implicarea unor forme de învățare afective, corporale și multispecii. Pornind de la proiecte precum Planton Móvil, HighWaterLine, Yo Prefiero el Lago și practicile de doliu ale comunităților Marind, articolul arată modul în care artele – și educația bazată pe cultură – activează imaginația socială, cultivă empatia și gândirea critică și favorizează apariția unor noi relații cu locul, teritoriul și comunitatea. Într-o epocă marcată de colaps ecologic, dezinformare și fragmentare socială, aceste strategii creative oferă instrumente esențiale pentru refacerea încrederii, schimbarea mentalităților și construirea unor viitoruri sustenabile.

Cuvinte-cheie: învățare bazată pe cultură, educație prin artă, schimbare sistemică, educație alternativă, educație climatică, sisteme de cunoaștere

Introducere: Reanalizarea raportului *Învățarea nu are limite*

Într-un moment în care crizele ecologice se suprapun, polarizarea politică se accentuează, iar neîncrederea în știință este tot mai larg răspândită, abordările convenționale ale educației climatice întâmpină dificultăți în a produce schimbări semnificative (Monroe et al., 2017). Deși comunicarea științifică a contribuit la creșterea gradului de conștientizare, adesea ea nu reușește să inspire acțiunea necesară pentru a răspunde

* Autor corespondent: Rosalie Le Grelle, Human Impacts Institute, Rosalie@HumanImpactsInstitute.org.

complexității și urgenței actualelor provocări socio-ecologice (Moser, 2016). Raportul din 1979 către Clubul de la Roma, *Învățarea nu are limite*, solicita o schimbare de paradigmă în modul în care societățile învață, se adaptează și evoluează în fața schimbărilor globale (Botkin et al., 1979). Astăzi, revenim asupra principiilor sale fundamentale dintr-o perspectivă nouă: potențialul transformator al artelor și al învățării prin experiență corporală de a reformula educația ecologică, de a cataliza schimbarea sistemică și de a consolida reziliența socială și ecologică.

Pornind de la studii de caz, cercetare de teren și concluziile Creative Climate Communication Lab (C3 Lab) din cadrul Human Impacts Institute (HII)*, am identificat trei căi interconectate prin care practicile bazate pe artă și cultură pot conduce la învățare și acțiune în domeniul mediului: 1) învățarea corporală și bazată pe experiență; 2) reformularea narativelor climatice prin povestire și imaginație; și 3) perspective multispecii și asupra lumii mai-mult-decât-umane. Aceste abordări contestă dominația epistemologică a științei occidentale și creează oportunități pentru punerea în dialog a unor forme diverse de cunoaștere și experiență, în vederea regândirii relațiilor noastre cu teritoriul, cu noi înșine și unii cu alții.

Origini și contextul fondării

Artiștii și purtătorii de cultură s-au aflat dintotdeauna în centrul transformării sociale. Ei ne ajută să ne imaginăm posibilități, ne inspiră să simțim în profunzime, să punem sub semnul întrebării statu-quoul și să ne imaginăm viitoruri noi. Prin dans, cântec, povestire, arte vizuale și ritual, creatorii poartă și cultivă adesea istoria, speranțele, imaginația și suferința unei comunități. Artiștii și purtătorii de cultură ne conectează frecvent – dincolo de timp, spațiu și identitate – cu ceea ce am moștenit și cu ceea ce riscăm să pierdem, provocându-ne să îndrăznim să visăm la ceea ce putem construi.

Human Impacts Institute a fost fondat în 2010, la New York, într-o perioadă în care colaborarea dintre artă și inițiativele climatice era rareori discutată. Am înțeles că acțiunea climatică nu este doar o provocare tehnică, politică sau științifică, ci și una culturală. HII experimentează în spațiile intermediare dintre știință și povestire, activism și artă, educație și experiență corporală. Creăm spații în care artiști, educatori, lideri din domeniul justiției de mediu și comunități se pot reuni pentru a crea în comun, a experimenta și a regândi ce înseamnă leadershipul de mediu. Este vorba despre a face această mișcare mai umană, mai incluzivă și mai rezilientă.

---

* https://www.humanimpactsinstitute.org/.

Nu suntem singurii care lucrează în această direcție. Un număr tot mai mare de inițiative integrează arta și cultura în eforturile privind clima și justiția de mediu, continuând o tradiție îndelungată de organizare comunitară, cu rădăcini în mișcarea pentru drepturi civile (Bullard, 2018). În acest context, bazându-se pe cercetări emergente (Le Grelle et al., 2024) și pe 15 ani de experiență aplicată, HII a început să analizeze modul în care activitățile bazate pe artă și cultură catalizează acțiunea climatică, cum pot fi evaluate în mod relevant efectele acestora și cum pot fi consolidate și extinse asemenea eforturi.

În consecință cercetarea a devenit parte integrantă din activitatea HII. Astăzi suntem mai bine pregătiți să înțelegem comunitățile pe care le sprijinim și, în același timp, să ne asigurăm că programele noastre se bazează pe o înțelegere fundamentată pe dovezi, contestând ideea că expertiza se găsește doar în laboratoare sau în instituții legislative.

Pornind de la această bază de cercetare și de la investigația colaborativă, orientată spre practică, noi, în calitate de consilieri și cercetători afiliați C3 Lab din cadrul HII, susținem reducerea „decalajului uman" – așa cum este descris în raportul *Învățarea nu are limite* – prin politici și practici educaționale care:

- Recunosc limitele cadrelor convenționale de evaluare și sprijină utilizarea unor indicatori calitativi, afectivi și bazați pe teritoriu, relevanți la nivel local, specifici unui anumit context și adaptabili.
- Susțin și cultivă parteneriate respectuoase și cu impact între artiști, educatori, oameni de știință, organizații pentru justiție de mediu și comunități.
- Validează sistemele tradiționale și indigene de cunoaștere și formele comunitare de cunoaștere, alături de cadrele științifice occidentale. Aceasta presupune recunoașterea și respectarea cunoașterii indigene ca fiind vie, dinamică și profund empirică – adică întemeiată pe generații de observație, administrare responsabilă și etică relațională în raport cu pământul, apa și formele de viață non-umane.
- Adaptează indicatorii de evaluare astfel încât să creeze spațiu pentru alfabetizarea emoțională, multiculturală și multispecii ca rezultate esențiale ale învățării.
- Implică creatorii în valorificarea artei pentru educația de mediu, cu scopul de a stimula acțiuni climatice îndrăznețe și eficiente.

O lume fragmentată, dominată de pozitivismul occidental și de economia atenției

Trăim într-o epocă marcată de o fragmentare profundă – ecologică, socială și psihologică. Criza climatică tot mai accelerată nu este doar o urgență materială, ci și o criză a imaginației, empatiei și capacității de a construi relații. În timp ce emisiile de gaze cu efect de seră continuă să crească, iar biodiversitatea se prăbușește, ne confruntăm cu erodarea încrederii în autoritatea științifică, intensificarea hiperpartizanatului și o deconectare emoțională tot mai mare de realitățile de mediu. Această policriză este complexă, fiind alimentată de convergența a numeroase probleme extrem de dificil de soluționat (Head, 2025; Kwamie et al., 2024; Lawrence et al., 2024). Așa cum arată raportul *Învățarea nu are limite*, „decalajul uman" din modul nostru de înțelegere constă în realitatea că o parte semnificativă a omenirii nu a învățat să abordeze complexitatea sau, mai exact, nu a învățat să o accepte și să o gestioneze. Această incapacitate este alimentată de rețelele sociale, inteligența artificială, activitățile extinse de lobby și campaniile corporative de dezinformare, precum și de presiunile unei necruțătoare economii digitale, care exploatează permanent atenția oamenilor (Farrell et al., 2019; Menczer & Hill, 2020). Aceste forțe au slăbit capacitatea noastră colectivă de a rămâne în contact cu complexitatea și ambiguitatea inerente vieții. În același timp, o mare parte din deconectarea care alimentează degradarea mediului își are originea în percepția unei separări dintre oameni și natură, un dualism încorporat în modelele occidentale de educație (Betz & Coley, 2021), în dezvoltarea urbană și în economiile extractive. Acest lucru pune sub semnul întrebării atât modul în care comunicăm și abordăm problemele de mediu, cât și cel în care valorificăm diferite tipuri de cunoaștere și învățare și aplicăm eficient instrumentele pedagogice.

Într-un asemenea context, educația trebuie să se confrunte cu mai mult decât simpla transmitere de cunoștințe. Ea trebuie să răspundă nevoii de reziliență emoțională, reflecție critică, precum și de conexiune socială și cu lumea dincolo de uman. Cu toate acestea paradigmele educaționale dominante, modelate de pozitivismul occidental, privilegiază abstracția, detașarea și cuantificarea – teste standardizate, chestionare și indicatori – în timp ce devalorizează formele experiențiale de cunoaștere. Acest lucru nu limitează doar tipurile de cunoaștere recunoscute ca valide, ci împiedică și dezvoltarea empatiei, imaginației și reflecției critice, calități esențiale pentru raportarea la viitoruri complexe și incerte.

Economia atenției a pus sub presiune capacitatea noastră colectivă de a ne concentra, de a reflecta și de a ne implica afectiv. Această erodare a resurselor noastre de

atenție și a disponibilității emoționale (de la Torre et al., 2025; Manzerolle, 2014) slăbește viața civică și ne reduce capacitatea de a face față crizelor de mediu pe termen lung. Din această perspectivă, arta și cultura nu apar ca un lux, ci ca instrumente pedagogice urgente pentru refacerea relațiilor fracturate dintre oameni și natură, dintre indivizi și comunități și dintre cunoaștere și acțiune.

Abordările artistice și culturale ale învățării nu ocolesc știința: ele ne ajută să o contextualizăm într-o ecologie mai largă a credințelor, identităților și normelor culturale (Kennedy et al., 2023). Aceste abordări ne amintesc că învățarea nu înseamnă doar acumulare de cunoștințe, ci constituie un act relațional, întemeiat pe curiozitate, grijă și experiență împărtășită. Aceste concepte nu sunt noi. Numeroase comunități și culturi plasează în centrul procesului educațional învățarea bazată pe cultură și pe teritoriu. Multe comunități indigene și populații ale Primelor Națiuni dispun de sisteme profunde de cunoaștere și credințe întemeiate pe interconectarea dintre oameni și natură, ascultare și colaborare (Johnson, 2012; Yemini et al., 2025). Ele ne invită să abordăm învățarea ca pe o practică etică și ecologică, bazată pe respect și reciprocitate.

Integrarea acestor moduri de învățare în modele educaționale cuprinzătoare nu a fost încă realizată. Chiar și în contexte în care au fost introduse politici menite să includă abordări mai bine ancorate cultural – cum este cazul statului Peru, unde educația interculturală bilingvă (EIB) a fost recunoscută drept un drept fundamental al comunităților indigene prin Legea generală a educației nr. 28044 (MINEDU, 2003) și a devenit ulterior operațională prin propunerea pedagogică a ministerului pentru o EIB de calitate (MINEDU, 2013; World Bank, 2022) – rezultatele rămân limitate. În cadrul EIB, limbile materne ale comunităților indigene și sistemele culturale asociate acestora sunt integrate în educația formală, dar această integrare nu reușește adesea să reflecte respectul pentru viziunile indigene asupra lumii (Lopèz, 2014; Cortina, 2014; Hidalgo Collazos & Ordoñez Hidalgo, 2025).

După cum a relatat Carlos Deivis Lozano Suárez, membru al consiliului HII și tânăr lider Kichwa din Peru, contextualizarea culturală a învățării rămâne adesea superficială în comunitatea Sinchi Runa din Llucanayacu. Deși se predă limba quechua, educația este în mare măsură desprinsă de semnificațiile ei culturale și spirituale. Această relatare ilustrează modul în care EIB este redusă frecvent la simpla adaptare lingvistică (Lopèz, 2014; Cortina, 2014). Ea arată cum numeroase sisteme educaționale aprobate de stat reproduc practici monoculturale sub eticheta interculturalității. După cum susține Hornberger (2000), acest lucru reflectă nu doar un eșec de implementare, ci și dificultatea mai profundă de a integra sisteme pluraliste de cunoaștere în modele educaționale

standardizate de tip occidental. Ca răspuns, HII explorează felul cum practicile educaționale bazate pe artă și cultură pot cataliza schimbările transformatoare și sistemice necesare pentru a răspunde crizei socio-ecologice.

Limitele comunicării climatice și puterea transformatoare a artei și culturii

În ultimele decenii, comunicarea științifică a avut un rol esențial în creșterea gradului de conștientizare publică privind schimbările climatice (Leiserowitz et al., 2024). Cu toate acestea chiar și în acele regiuni ale lumii unde nivelul de alfabetizare climatică este ridicat nu am asistat la o extindere pe scară largă a acțiunii climatice, la schimbări comportamentale ample sau la reforme sistemice. Acest lucru sugerează că, în contextul schimbărilor climatice, simpla furnizare de informații nu conduce neapărat la acțiuni semnificative (Moser & Dilling, 2011).

Această problemă, bine documentată, a generat cercetări ample privind barierele existente în calea acțiunii în domeniul științelor comportamentale. Analiza literaturii realizată de HII în 2024* sugerează că modelele răspândite de comunicare climatică s-au concentrat excesiv asupra proceselor cognitive (Moser & Dilling, 2011). Studii recente, în special din domeniul comunicării privind schimbările climatice, evidențiază rolul esențial al emoțiilor în stimularea schimbării comportamentale (Kollmuss & Agyeman, 2002; Feldman & Hart, 2016; Ojala, 2015; Gregersen et al., 2023). Mai simplu spus, pentru ca un comportament să se schimbe, oamenii trebuie nu doar să înțeleagă informația, ci și să îi resimtă personal impactul.

Măsurarea cu exactitate a felului cum emoțiile influențează implicarea climatică este dificilă și necesită chestionare și date colectate pe perioade îndelungate. În plus, emoțiile sunt nuanțate, ceea ce le face greu, dacă nu imposibil, de clasificat și măsurat. De fapt, analiza literaturii realizată de HII nu permite o concluzie clară cu privire la stimulii emoționali cei mai eficienți în declanșarea acțiunii climatice. Putem însă afirma cu mai multă încredere că suntem influențați de emoțiile noastre, de spațiul geografic în care trăim și de valorile și credințele noastre, atât colective, cât și individuale.

Pentru acest articol, cea mai relevantă este dimensiunea emoțională necesară reducerii distanței dintre conștientizare și acțiune. Este bine cunoscut faptul că arta și cultura au capacitatea de a provoca emoții (Sommer & Klöckner, 2021). Deși sensul artei

---

* https://www.humanimpactsinstitute.org/_files/ugd/677366_caf92520348d433fa7852f0f5ef26437.pdf.

rămâne o problemă filosofică, se poate susține – urmându-l pe Duncombe (2016, 2024) – că una dintre funcțiile centrale ale artei este tocmai aceea de a suscita emoții; mulți ar spune că aici își manifestă ea cel mai bine forța.

Domeniul *activismului artistic* ilustrează această putere a artei, abordând schimbarea socială atât ca proces cognitiv, cât și ca proces emoțional (Shank, 2004). În timp ce politica încearcă adesea să dirijeze procesele de învățare cognitivă fără a acorda suficientă atenție dimensiunii emoționale, artele tind să procedeze invers. În cele din urmă, niciunul dintre cele două domenii nu reușește singur să mobilizeze întregul spectru de forțe necesare schimbării transformatoare. Însă activismul artistic operează simultan în două registre interconectate: lumea materială, prin acțiune directă, și lumea afectivă, prin practici estetice care provoacă răspunsuri emoționale.

Cercetările au arătat că, pentru ca oamenii să se implice în schimbări comportamentale semnificative, învățarea afectivă și cea corporală sunt completări esențiale ale cunoașterii științifice (Shank, 2004). Activismul artistic confirmă aceste constatări, demonstrând că schimbarea socială poate fi urmărită și prin dimensiuni emoționale, simbolice și experiențiale. Înțelegerea implicării emoționale în acțiunea climatică drept proces de învățare – unul care răspunde la ceea ce Botkin et al. (1979) numesc „decalajul uman" – clarifică modul în care emoțiile ne modelează capacitatea de schimbare. Raportul *Învățarea nu are limite* din 1979 arăta că învățarea se referă, în esență, la schimbare. În consecință, „decalajul uman" este, în mod fundamental, un decalaj în capacitatea noastră de a ne schimba și adapta, și nu doar o barieră în calea cunoașterii.

În acest spațiu devine relevantă „învățarea transformatoare", pe care Mezirow (1997) o descrie ca pe un proces capabil să producă schimbări în „cadrele de referință" prin gândire critică. Ea implică atât procese cognitive, cât și emoționale și reformulează învățarea nu ca pe o asimilare pasivă a informației, ci ca pe un proces de transformare personală. Acest proces este declanșat atunci când cunoașterea este trăită în moduri care transformă atât persoana, cât și mediul său. A învăța cu și prin artă și cultură poate însemna, astfel, implicarea întregii persoane – din punct de vedere emoțional, cognitiv, relațional și al experienței – în direcția unei înțelegeri mai profunde și a unei schimbări de durată.

În ciuda recunoașterii tot mai largi a puterii artei și culturii în educație (Bentz & O'Brian, 2019; Bentz, 2020), rolul lor în stimularea acțiunii climatice sistemice rămâne insuficient valorificat. În practică, activitățile artistice legate de climă sunt adesea considerate suplimentare, nu fundamentale. Drept urmare, modurile creative și relevante cultural de cunoaștere sunt marginalizate în politica și practica educațională (Deverell & Moore, 2014).

La fel ca orele de artă din școli, aceste discipline sunt greu de cuantificat și monitorizat. Din acest motiv, ele întâmpină dificultăți în obținerea legitimității instituționale, în pofida impactului profund și bine cunoscut pe care arta și cultura îl au asupra viziunilor asupra lumii, capacităților și angajamentelor elevilor și studenților (Belfiore & Bennett, 2007; Duncombe, 2016; The Culture Group, 2014). Chiar și atunci când sunt consacrate în politici publice, așa cum a arătat exemplul EIB prezentat mai sus, aceste principii nu se regăsesc întotdeauna și în practică.

Prin studiile de caz prezentate mai jos, arătăm că practicile artistice și culturale oferă modalități esențiale de învățare care depășesc granițele dintre domenii. Pornind de la epistemologii indigene și cadre multispecii, reafirmăm rolul crucial al artei și culturii atât în comunicarea faptelor științifice, cât și în cultivarea condițiilor interioare – emoționale, etice și imaginative – care fac ca aceste fapte să capete relevanță.

Căi de învățare transformatoare prin artă și cultură

Traseul transformator 1: Învățarea corporală și prin experiență

Învățarea corporală pune accentul pe rolul corpului, al simțurilor și al prezenței fizice în formarea cunoașterii. Spre deosebire de educația abstractă, bazată pe text, practicile bazate pe experiență îi ancorează pe participanți în aici și acum, oferindu-le experiențe directe, intense, care creează legături mai profunde cu teritoriul, cu sinele și cu comunitatea.

Lucrarea participativă *Plantón Móvil* (Monge, 2018)*, realizată de artista de origine peruană Lucia Monge, exemplifică această abordare. Lansat inițial la Lima, în Peru – un oraș afectat de deficitul de apă, calitatea slabă a aerului și distribuția inechitabilă a spațiilor verzi –, proiectul Plantón Móvil mizează pe dublul sens al cuvântului spaniol *plantón*, care desemnează atât puieții de copac, cât și un protest pașnic. La fiecare ediție a proiectului, Monge îi invită pe participanți să se alăture unei „păduri în mișcare", purtând plante în ghivece pe străzile orașului pentru a face vizibilă importanța vegetației urbane și pentru a susține crearea unor spații publice mai echitabile și mai verzi (Figura 1). Fiecare procesiune se încheie cu o acțiune comunitară de plantare, transformând această mișcare teatrală într-o intervenție ecologică directă.

Monge își situează lucrarea în registrul solidarității multispecii (Monge, 2018). Prin „deplasarea împreună cu plantele", participanții regândesc mișcarea și migrația nu

* https://luciamonge.com/works/planton-movil.

doar ca experiențe umane, ci ca procese împărtășite cu viața vegetală și plasează plantele în centrul procesului, ca vehicule ale memoriei culturale și ale coeziunii comunitare. Adaptabilitatea proiectului a permis extinderea sa în orașe și pe continente diferite. În acest sens, Plantón Móvil a folosit imersiunea senzorială, perturbarea rutinelor urbane și participarea incluzivă pentru implicarea comunităților într-o experiență comună, trezindu-le grija față de ecologia urbană.



Figura 1: Plantón Móvil (2011), de Lucia Monge. Fotograf: Jorge Ochoa

Formele corporale și somatice de implicare, precum proiectul Plantón Móvil, îi ajută pe participanți să se conecteze emoțional și fizic la efectele schimbărilor climatice, făcând aceste amenințări mai concrete și mai ușor de perceput. Aceste metode contribuie la reducerea distanței psihologice care îi separă adesea pe oameni de riscurile de mediu și s-a demonstrat că sporesc implicarea afectivă și retenția informației, ambele fiind premise esențiale pentru acțiune (Vega & Schläpfer-Miller, 2021; Fors et al., 2013; Marder, 2015; Kennedy et al., 2023).

Traseul transformator 2: Reformularea narativelor climatice prin povestire și imaginație

Discursul climatic convențional pune adesea accentul pe dezastre și date, ceea ce poate conduce mai degrabă la paralizie decât la acțiune, mai ales în rândul tinerilor (Ojala, 2012). Practicile artistice și narative oferă o abordare diferită – umanizează informațiile științifice și ne ajută să ne imaginăm viitoruri alternative.

Proiectul lui Eve Mosher, intitulat *HighWaterLine* (McMillen et al., 2016)*, a transformat proiecțiile abstracte privind creșterea nivelului mării într-o inițiativă participativă de povestire. În 2007, Mosher a trasat cu cretă albastră o linie de-a lungul a peste 110 kilometri de trotuarele din New York, marcând locurile până unde ar putea ajunge apa în cazul unei creșteri cu 3 metri a nivelului mării (Figura 2). Pe măsură ce parcurgea traseul, împărțea pliante, răspundea la întrebări și aduna povești, transformând astfel actul său teatral individual într-un catalizator al dialogului comunitar. Lucrarea ei a făcut vizibile riscuri climatice altfel greu de perceput, deschizând noi căi de înțelegere și acțiune.

Ceea ce a diferențiat *HighWaterLine* nu a fost doar actul teatral de a trasa linia cu cretă, ci și interacțiunile personale și spontane pe care acesta le-a generat. Locuitorii au împărtășit povești despre furtuni anterioare, temeri privind viitoare inundații și frustrări legate de excluderea lor din procesele oficiale de planificare climatică. În sudul Brooklynului, Mosher a întâlnit proprietari cărora li se refuzase asigurarea împotriva inundațiilor, fără prea multe explicații. Prezența ei – marcând străzile pe care locuiau – a generat o confruntare puternică, încărcată emoțional, cu precaritatea propriei situații. Interacțiunile umane au personalizat riscul climatic și au arătat că acesta este înrădăcinat în geografii, istorii și nedreptăți sociale specifice. Modelul HighWaterLine a fost ulterior adaptat de comunități din Miami, Bristol, Philadelphia și din alte orașe (Nadir, 2015).



Figura 2: Eve Mosher. În stânga, Eve Mosher realizând HighWaterLine în New York, în 2014; în dreapta, Mosher realizând HighWaterLine în Miami, Florida. Fotograf: Eve Mosher

* https://www.evemosher.com/highwaterline.

Campania *Yo Prefiero el Lago* („Prefer lacul”) (The Rules et al., 2019), lansată pentru salvarea lacului Texcoco din Mexic – odinioară un ecosistem prosper și complex, modelat de populația Mexica (azteci) –, ilustrează modul în care practicile artistice și narative pot deschide noi modalități de a imagina viitoruri alternative, umanizând lupta pentru mediu.



Figura 3: Diagramă din 1847 reprezentând vechea albie și sistemul de canale ale lacului Texcoco (Laguna de Tezcuco). Diagramă Bruff/Disturnell, 1847 (domeniu public). Wikimedia Commons

În San Salvador Atenco, o comunitate situată pe vechea albie a lacului Texcoco (Figura 3), localnicii s-au opus strămutării masive provocate de planurile pentru construirea unui nou aeroport internațional. A fost o luptă pornită de la nivel local, condusă de Frontul Popular pentru Apărarea Pământului și de oameni care aveau o legătură culturală profundă cu lacul, un corp de apă care fusese esențial pentru dezvoltarea civilizațiilor timp de mii de ani (Environmental Justice Atlas, n.d.).

Un moment decisiv l-a reprezentat apariția „Scrisorii lacului”, o lucrare poetică în care lacul Texcoco era înfățișat ca o entitate vie, deplângându-se pierderea lui. Dezbaterea nu mai privea doar un loc sau o resursă: lacul devenea o ființă vie, cu memorie, drepturi și capacitate de acțiune. Această schimbare de perspectivă a inspirat campania *Yo Prefiero el Lago* („Prefer lacul”), care îi invita pe oamenii din întreaga țară să aleagă între asfalt și apă, între un proiect pe termen scurt și un bazin hidrografic viu

(Culture Hack Labs, 2025). Campania a declanșat un val de reacții artistice și culturale – muzicienii au compus cântece, artiștii au realizat instalații, iar poeții au dat glas durerii provocate de distrugerea lacului, transformând cunoașterea despre mediu într-o expresie emoțională colectivă. Atunci când referendumul din 2018 s-a încheiat cu respingerea proiectului aeroportului de către 70% dintre alegători (Deutsche Welle, 2018), rezultatul a semnalat nu doar o victorie politică, ci și puterea imaginației narative de a reorienta acțiunea climatică spre posibilitate și grijă.

Ambele proiecte demonstrează potențialul transformator al experienței estetice și narative în dezvoltarea alfabetizării ecologice și climatice, în protejarea patrimoniului cultural și în consolidarea coeziunii sociale prin imaginarea viitorului. Ele întruchipează forme narative relevante, inclusiv prin faptul că îi invită pe oameni să devină parte din poveste. Utilizarea metaforei – linia trasată cu cretă –, a conexiunii emoționale – lacul ca entitate vie – și a imaginației colective transformă datele tehnice într-un sens împărtășit de comunitate și generează un impuls social pentru acțiuni concrete cu impact socio-ecologic direct.

Traseul transformator 3: Pedagogii multispecii și ale lumii mai-mult-decât-umane

Pentru a schimba cu adevărat conștiința ecologică, educația trebuie să depășească antropocentrismul. Studiile multispecii recunosc capacitatea de acțiune și formele de inteligență ale plantelor, animalelor non-umane și sistemelor ecologice, invitându-i pe elevi și studenți să recunoască profunda interdependență dintre toate formele de viață și faptul că sănătatea și supraviețuirea noastră sunt strâns legate de ale lor (van Dooren et al., 2016).

Practicile de doliu multispecii întâlnite în comunitățile Marind din Papua de Vest, aflate la granița plantațiilor de palmier de ulei, așa cum sunt descrise în cercetările etnografice ale lui Sophie Chao (2020, 2023), exemplifică această abordare. Confruntate cu extinderea monoculturilor, care provoacă pierderi masive de biodiversitate, poluarea ecosistemelor și acaparări abuzive de terenuri ce afectează deopotrivă corpurile și teritoriile comunităților Marind, aceste comunități recurg la forme diverse de rezistență, documentate de Chao. Printre ele se numără trei practici de doliu cu rădăcini culturale: împletirea unor sacoșe din frunze de palmier sago, intonarea unor cântece de jale pentru animalele ucise pe șosele și transplantarea lăstarilor de bambus pentru a deplânge devastarea ecosistemelor și, în același timp, pentru a revendica în mod activ spațiul (Figura 4) (Chao, 2023).



Figura 4: „Pământ pentru Aiwat, nu pentru palmierul de ulei." Activiști indigeni pentru drepturile asupra pământului își revendică teritoriile strămoșești cu ajutorul plantelor și pancartelor. Fotograf: Sophie Chao

În cadrul acestor ritualuri comunitare, plantele devin co-educatori și rude: frunzele palmierului sago absorb lacrimile și, prin împletirea lor, transmit experiențe ale rezilienței, în timp ce bambusul delimitează granițe vii împotriva violenței asociate plantațiilor, cultivând solidaritatea dintre plante și oameni. Doliul devine aici un mijloc de învățare transformatoare, deoarece capacitatea de acțiune a plantelor dezvăluie forme de inteligență adaptativă în contextul perturbărilor coloniale, transformând durerea în grijă relațională, care onorează reziliența plantelor și rolurile lor ecologice (Chao, 2020, 2023). Această învățare este evidentă și în schimbarea relației comunităților Marind cu bambusul: odinioară respins ca simbol al domesticirii, acesta este acum acceptat ca un aliat rezilient, care reflectă propria capacitate de a rezista a localnicilor. Schimbarea subliniază legitimitatea cunoașterii ancorate în teritoriu și fundamentate cultural în susținerea perspectivelor locale asupra restaurării ecologice, care sunt adesea mai eficiente decât inițiativele de plantare bazate exclusiv pe cunoașterea științifică (Dawson et al., 2024a, 2024b).

Aceste practici vin în concordanță cu numeroase viziuni indigene și relaționale asupra lumii, potrivit cărora educația ar trebui să poziționeze natura nu ca pe un obiect pasiv de studiu, ci ca pe un profesor, colaborator și rudă (Lees & Bang, 2023). Înțelegerea „plantelor ca profesori" constituie un fir important în numeroase culturi (Irons, 2021), inclusiv în cele în care sunt practicate ritualuri șamanice (Luna, 1984, 2010).

Relatările directe ale lui Carlos Deivis Lozano Suárez oferă o perspectivă suplimentară asupra acestui ultim aspect. El povestește cum bunicii săi îl învățau prin munca de zi cu zi, conversații și cântece în limba quechua, în timp ce pădurea și spiritele plantelor transmiteau cunoaștere prin experiențe directe și vise. De exemplu, Llanchama* se manifestă sub forma unei figuri vindecătoare care masează corpul și le dezvăluie viitorilor vindecători cunoștințe anatomice prin intermediul practicilor tradiționale *dietas* și al însușirilor specifice plantelor.



Figura 5: Învățături intergeneraționale multispecii în comunitatea Kichwa. Fotograf: Carlos Deivis Lozano Suárez

Astfel de ritualuri estompează granițele dintre doliu, pedagogie și rezistență și oferă instrumente relaționale pentru raportarea critică și pluriversală la rudele noastre din lumea mai-mult-decât-umană. Această formă de învățare, întemeiată pe modalități relaționale de cunoaștere, are un potențial considerabil de a susține o înțelegere mai cuprinzătoare atât a complexității efectelor schimbărilor climatice, cât și a transformărilor sistemice necesare pentru a răspunde amplorii acestora.

---

* Llanchama desemnează scoarța interioară a speciei *Couratari guianensis* Aubl. (Lecythidaceae), cunoscută și sub numele de Amburaya, un arbore amazonian de mari dimensiuni (Martínez & Gonzáles, 2022).

Discuții și implicații pentru educatori și politici publice: către o nouă paradigmă a educației ecologice

Aceste modele de învățare transformatoare reprezintă o abordare esențială pentru a oferi omenirii instrumentele necesare spre a răspunde în mod voluntar, critic și etic schimbărilor uriașe pe care ea însăși le-a generat – sau, după cum formulează Donna Haraway, pentru a deveni „capabilă să răspundă" (*response-able*) (2016). În plus, aceste trasee transformatoare sunt în concordanță cu aspirațiile mai ample către transformare sistemică formulate în proiectul „Speranța nu are limite". De fapt, schimbările climatice, erodarea încrederii în știință, hiperpartizanatul și detașarea emoțională față de realitățile de mediu impun răspunsuri sistemice. O transformare sistemică semnificativă presupune abordarea structurilor, tiparelor și modelelor mentale fundamentale – în special a presupunerilor și convingerilor profund înrădăcinate (Meadows, 2008). Transformarea acestor paradigme fundamentale este însă dificilă tocmai pentru că ele sunt încorporate în identități și norme culturale rezistente la schimbare. Prin utilizarea practicilor artistice pentru a încuraja forme corporale, imaginative și relaționale de implicare, elevii și studenții își pot intensifica reflecțiile critice și își pot revizui, eventual, cadrele de referință.

Este important de subliniat că privim relația dintre cele trei trasee ca pe una între modalități distincte, dar ontologic interconectate, ale învățării participative:

- *Traseele corporale* sunt ancorate în experiența trăită și se bazează pe învățarea kinestezică; în cadrul lor, corpul devine un loc al cogniției, iar experiențele senzoriale, emoționale și somatice contribuie împreună la felul cum elevii și studenții se raportează la fenomenele de mediu (Palmieri et al., 2025).
- *Traseele narative* contribuie la transformarea întâlnirilor corporale și multispecii în experiențe inteligibile și care pot fi împărtășite între comunități, prin plasarea lor în cadre culturale, temporale și etice comune. Astfel, elevii și studenții pot conferi sens experiențelor de mediu și pot exprima experiențele relaționale.
- *Traseele multispecii* contestă viziunile antropocentrice asupra lumii, orientând învățarea către etica relațională și responsabilitatea față de mediu. Ele extind învățarea corporală și narativă dincolo de sfera umană, prin recunoașterea capacității de acțiune a entităților non-umane și a interacțiunilor dintre specii, susținând forme de relaționare care destabilizează ideea excepționalismului uman (Riley et al., 2024).

Așa cum se arată în Tabelul 1, aceste trasee pot fi puse în practică printr-o gamă largă de metode, în educație, politici publice, acțiune comunitară și alte contexte de

învățare. Prin utilizarea lor combinată și prin interconectarea lor, ele îi ajută pe cursanți să treacă de la conștientizare la participare, de la preocuparea individuală la responsabilitatea colectivă și de la implicarea pe termen scurt la angajamentul susținut.

Tabelul 1: Transpunerea în acțiune a învățării de mediu bazate pe artă

Abordare transformatoare	**Aplicare în educație**	**Aplicare în politici publice/guvernanță**	**Aplicare în acțiunea comunitară**
Învățare corporală și din experiență Angajarea corporală în dezvoltarea conștiinței ecologice.	Integrarea mișcării, a experiențelor senzoriale și a reflecției somatice în programele de educație climatică (de exemplu, exerciții de respirație împreună cu plantele, meditații în timpul mersului).	Recunoașterea și finanțarea programelor ancorate în specificul local ca forme valide de implicare în cadrul politicilor privind reziliența și sănătatea.	Organizarea unor experiențe corporale în parcurile locale (de exemplu, băi de pădure, tururi pietonale) care îi ajută pe locuitori să creeze o legătură mai profundă cu locul.
Povestire și imaginație Utilizarea narațiunii pentru a construi conexiuni emoționale și sens împărtășit.	Completarea programelor de învățământ cu proiecte narative pline de speranță și personalizate, care leagă experiențele trăite ale elevilor de schimbările climatice.	Includerea datelor narative în planurile comunitare de reziliență (de exemplu prin istorii orale și cartografierea memoriei).	Formarea artiștilor locali și a tinerilor pentru a colecta povești despre schimbările climatice și pentru a face auzite vocile insuficient reprezentate. Utilizarea unor metode de facilitare bazate pe artă în cadrul discuțiilor publice și al consultărilor cu părțile interesate.
Perspective multispecii Învățarea împreună cu și de la actori non-umani, precum plantele, animalele și râurile.	Încurajarea unor programe de învățământ care tratează pământul, apa și speciile drept co-educatori sau subiecte ale învățării. Integrarea unor planuri de lecție care urmăresc dezvoltarea relațiilor de înrudire multispecii și a învățării colaborative.	Elaborarea unor politici incluzive din perspectivă multispecii, care să țină seama de nevoile și posibilitățile oferite de actorii non-umani și să ia în considerare beneficiile comune (de exemplu infrastructură favorabilă păsărilor sau refacerea zonelor umede).	Implicarea comunităților în observarea și îngrijirea ecosistemelor locale, inclusiv a celor considerate „terenuri virane” sau degradate (de exemplu prin plimbări sezoniere de observare a fenomenelor fenologice sau prin explorarea peisajelor sonore).
Coproducție creativă Plasarea creației colaborative dintre artiști, oameni de știință și comunități în centrul procesului.	Dezvoltarea unor laboratoare interdisciplinare care creează punți între știință și artă în cadrul proiectelor educaționale.	Alocarea de fonduri pentru artă în cadrul bugetelor destinate mediului și infrastructurii.	Lansarea unor programe de rezidență la nivel de cartier, care să reunească artiști și ONG-uri locale sau grupuri de mediu.

Notă: Tabel realizat de autori în iunie 2025.

O provocare esențială rămâne modul în care pot fi evaluate aceste trasee. Indicatorii utilizați în mod obișnuit sunt rigizi și adaptați educației convenționale, lăsând puțin spațiu dimensiunilor experiențiale și relaționale ale abordărilor bazate pe artă și cultură. Educația climatică bazată pe artă necesită abordări de evaluare pluraliste și reflexive, întemeiate pe metodologii corporale, relaționale și critice.

De exemplu, indicatorii rezilienței sociale pot fi observați prin persistența legăturilor sociale, intensificarea sprijinului reciproc sau consolidarea capacității colective de a răspunde factorilor de stres de mediu, documentate în timp prin observație etnografică, cartografierea rețelelor sociale sau dialoguri comunitare facilitate (McMillen et al., 2016). Dezvoltarea gândirii critice și a capacității de a gestiona ambiguitatea se poate reflecta în modul în care participanții formulează compromisuri complexe, pun sub semnul întrebării narativele dominante sau dezvoltă în comun viitoruri alternative prin procese participative de imaginare a viitorului. Rezultatele legate de responsabilitatea față de mediu pot fi evidențiate prin schimbări ale practicilor cotidiene, grija față de spațiile comune și dezvoltarea unei conștientizări multispecii. În loc să urmărească indicatori universali, participanții se bazează pe studii critice, feministe, indigene și multispecii, care pun accentul pe cunoașterea situată, responsabilitatea relațională și implicarea etică în raport cu lumile-mai-mult-decât-umane (Münster & Locke, 2015; Swanson, 2017).

Nu susținem că această contribuție la inițiativa „Speranța nu are limite" oferă soluții revoluționare pentru reducerea „decalajului uman". Propunem, în schimb, o cale de ieșire din limitele statu-quoului și de remodelare a învățării despre mediu prin creativitate, cultură și conexiune comunitară. Valoarea artei și culturii în educația de mediu este bine documentată (Bentz & O'Brian, 2019; Bentz, 2020; Palmieri et al., 2025), însă asemenea abordări sunt adesea tratate ca elemente suplimentare sau simple instrumente de cosmetizare și rareori sunt aplicate la scară largă. Pentru a transforma cu adevărat sistemele, trebuie să ne ancorăm abordările educaționale în multitudinea de conexiuni complexe care reflectă chiar structura acelor sisteme. Avem nevoie, de asemenea, de artă și cultură pentru a ne ajuta să interiorizăm această complexitate, să deplângem pierderile, să ne imaginăm posibilitățile și să ne îndreptăm către responsabilitate și acțiune colectivă. Această lucrare nu reprezintă un punct final, ci o invitație adresată artiștilor, factorilor de decizie, educatorilor, liderilor comunitari, cercetătorilor, vârstnicilor, tinerilor și multor altora de a crea împreună cu noi.

Concluzie: Regăsirea speranței prin practică creativă

În acest articol, propunem trasee de învățare transformatoare dintr-o perspectivă care nu este doar fundamentată pe cercetare, ci și profund orientată spre practică. Poziția noastră ne determină să susținem politici și practici educaționale care recunosc arta și cultura drept instrumente pedagogice urgente – instrumente esențiale pentru refacerea relațiilor fracturate dintre oameni și natură, dintre indivizi și comunități și dintre cunoaștere și acțiune.

Aceste abordări oferă mai mult decât critică; ele creează spații pentru imaginație socială, refacerea relațiilor și cultivarea empatiei și gândirii critice. Într-o epocă definită de incertitudine ecologică, suprasaturație informațională – inclusiv prin accesul la dezinformare – și fragmentare socială, aceste strategii creative reprezintă o necesitate, deoarece ne oferă posibilitatea de a recupera învățarea ca act profund uman, creativ și ecologic. Revenirea la spiritul raportului *Învățarea nu are limite* prin prisma proiectului „Speranța nu are limite" înseamnă, astfel, să regândim nu doar ceea ce predăm, ci și felul cum transformăm paradigmele profund înrădăcinate care ne limitează.

Referințe bibliografice

Belfiore, E., & Bennett, O. (2007). Determinants of impact: Towards a better understanding of encounters with the arts. *Cultural trends, 16*(3), 225–275. https://doi.org/10.1080/09548960701479417

Bentz, J. (2020). Learning about climate change in, with and through art. *Climatic Change, 162*(3), 1595– 1612. https://doi.org/10.1007/s10584-020-02804-4

Bentz, J., & O'Brien, K. (2019). ART FOR CHANGE: Transformative learning and youth empowerment in a changing climate. *Elementa: Science of the Anthropocene, 7*, Articlolul 52. https://doi.org/-10.1525/elementa.390

Betz, N., & Coley, J. (2021). *Human exceptionalism: A cognitive barrier to understanding and engaging with global climate change*. OSF Preprints. https://doi.org/10.31219/osf.io/36ymb

Botkin, J. W., Elmandjra, M., & Malitza, M. (1979). No limits to learning: Bridging the human gap. A report to the Club of Rome. Pergamon Press.

Bullard, R. D. (2018). *Dumping in Dixie: Race, class, and environmental quality*. Routledge.

Chao, S. (2020). A tree of many lives: Vegetal teleontologies in West Papua. *HAU: Journal of Ethnographic Theory, 10*(2), 514–529. https://doi.org/10.1086/709505

Chao, S. (2023). Multispecies mourning: Grieving as resistance on the West Papuan plantation frontier. *Cultural Studies, 37*(4), 553–579. https://doi.org/10.1080/09502386.2022.2052920

Cortina, R. (Ed.). (2014). *The education of Indigenous citizens in Latin America*. Multilingual Matters.

The Culture Group. (2014). *Making waves: A guide to cultural strategy*. https://static1.squarespace.com/static/6001b70b59882814f5d98d43/t/601b04342033c4490079048 1/1612383297776/Making-Waves-The-Culture-Group.pdf

Culture Hack Labs. (22 aprilie 2025). *Rhizome 2025 – open session: Culture hack & narratives for systems change* [Webinar]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=OVpOpe1flBM

Dawson, N. M., Coolsaet, B., Bhardwaj, A., Brown, D., Lliso, B., Loos, J., Mannocci, L., Martin, A., Oliva, M., Pascual, U., Sherpa, P., & Worsdell, T. (2024a). Reviewing the science on 50 years of conservation: Knowledge production biases and lessons for practice. *Ambio, 53*(10), 1395–1413. https://doi.org/10.1007/s13280-024-02049-w

Dawson, N. M., Coolsaet, B., Bhardwaj, A., Booker, F., Brown, D., Lliso, B., Loos, J., Martin, A., Oliva, M., Pascual, U., Sherpa, P., & Worsdell, T. (2024b). Is it just conservation? A typology of Indigenous peoples' and local communities' roles in conserving biodiversity. *One Earth, 7*(6), 1007–1021. https://doi.org/10.1016/j.oneear.2024.05.001

de la Torre, P. G., Pérez-Verdugo, M., & Barandiaran, X. E. (2025). Attention is all they need: Cognitive science and the (techno)political economy of attention in humans and machines. *AI & Society, 41*, 5–21. https://doi.org/10.1007/s00146-025-02400-z

Deutsche Welle. (29 octombrie 2018). *Mexicans snub new airport.* https://www.dw.com/en/mexicans-snubcontroversial- new-airport-in-referendum/a-46074074

Deverell, A., & Moore, S. (2014). Releasing creativity in teaching and learning: The potential role of organisational legitimacy and increased dialogue. *Innovations in Education and Teaching International, 51*(2), 164–174. https://doi.org/10.1080/14703297.2013.771968

Duncombe, S. (2016). Does it work?: The æffect of activist art. *Social Research: An International Quarterly, 83*(1), 115–134. https://doi.org/10.1353/sor.2016.0005

Duncombe, S. (2024). *Æffect: The affect and effect of artistic activism.* Fordham University Press.

Environmental Justice Atlas. (n.d.). *Nuevo aeropuerto Internacional (NAIM) en Atenco, Mexico.* https://ejatlas.org/conflict/actualizacion-atenco-aeropuerto-internacional-mexico

Farrell, J., McConnell, K., & Brulle, R. (2019). Evidence-based strategies to combat scientific misinformation. *Nature Climate Change, 9*(3), 191–195. https://doi.org/10.1038/s41558-018-0368-6

Feldman, L., & Hart, P. S. (2016). Using political efficacy messages to increase climate activism: The mediating role of emotions. *Science Communication, 38*(1), 99–127. https://doi.org/10.1177/1075547015617941

Fors, V., Bäckström, Å., & Pink, S. (2013). Multisensory emplaced learning: Resituating situated learning in a moving world. *Mind, Culture, and Activity, 20*(2), 170–183. https://doi.org/10.1080/-10749039.2012.719991

Gregersen, T., Andersen, G., & Tvinnereim, E. (2023). The strength and content of climate anger. *Global Environmental Change, 82*, Articolul 102738. https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.-2023.102738

Haraway, D. J. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene.* Duke University Press.

Head, B. W. (2025). Are poly-crises the new normal? Challenges for public administration in liberaldemocratic states. În G. Bouckaert, A. Hondeghem, & T. Steen (editori), *Futures for the Public Sector* (pp. 89– 100). Leuven University Press. https://doi.org/10.2307/jj.21594840.9

Hidalgo Collazos, L., & Ordoñez Hidalgo, Á. (1 martie 2025). *The challenge of ensuring the right to education for Indigenous peoples: Intercultural bilingual education in Peru.* Debates Indígenas. https://debatesindigenas.org/en/2025/03/01/the-challenge-of-ensuring-the-right-to-education-forindigenous- peoples-intercultural-bilingual-education-in-peru/

Hornberger, N. H. (2000). Bilingual education policy and practice in the Andes: Ideological paradox and intercultural possibility. *Anthropology & Education Quarterly, 31*(2), 173–201. https://doi.org/-10.1525/aeq. 2000.31.2.173

Irons, E. (2021). *Practicing plant-human solidarity: Critical ecosocial art, phytocentric pedagogy, and the lawn (re)disturbance laboratory* [teză de doctorat, Institutul Politehnic Rensselaer]. DSpace@RPI. https://dspace.rpi.edu/handle/20.500.13015/6135

Johnson, J. T. (2012). Place-based learning and knowing: Critical pedagogies grounded in Indigeneity. *GeoJournal, 77*, 829–836. https://doi.org/10.1007/s10708-010-9379-1

Kennedy, C., Irons, E., & Watts, P. L. (2023). Ecological art in cities: Exploring the potential for art to promote and advance nature-based solutions. În T. McPhearson, N. Kabisch, & N. Frantzeskaki (editori), *Nature-based solutions for cities* (pp. 316–339). Edward Elgar Publishing. https://www.elgaronline.com/ edcollchap-oa/book/9781800376762/book-part-9781800376762-26.xml

Kollmuss, A. & Agyeman, J. (2002). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research, 8*(3), 239–260. https://doi.org/ 10.1080/13504620220145401

Kwamie, A., Causevic, S., Tomson, G., Sie, A., Sauerborn, R., Rasanathan, K., & Ottersen, O. P. (2024). Prepared for the polycrisis? The need for complexity science and systems thinking to address global and national evidence gaps. *BMJ Global Health, 9*(9), e014887. https://doi.org/10.1136/bmjgh-2023-014887

Lawrence, M., Homer-Dixon, T., Janzwood, S., Rockström, J., Renn, O., & Donges, J. F. (2024). Global polycrisis: The causal mechanisms of crisis entanglement. *Global Sustainability, 7*, e6. https://doi.org/10.1017/ sus.2024.1

Lees, A., & Bang, M. (2023). Indigenous pedagogies: Land, water, and kinship. *Occasional Paper Series*, (49), Articolul 1. https://doi.org/10.58295/2375-3668.1500

Leiserowitz, A., Maibach, E., Rosenthal, S., Kotcher, J., Goddard, E., Carman, J., Ballew, M., Verner, M., Myers, T., Marlon, J., Lee, S., Goldberg, M., Badullovich, N., & Thier, K. (2024). Climate change in the American mind: Beliefs & attitudes, Primăvara 2024. Yale Program on Climate Change Communication. https://climatecommunication.yale.edu/publications/climate-change-in-the-american-mind-beliefsattitudes- spring-2024/

Le Grelle, R., DePorte, T., Kelly, G., & Yavuz, B. (2024). *Sparking environmental justice action: A review of literature on the impact and power of arts and culture.* Human Impacts Institute. https://www.human-impactsinstitute.org/_files/ugd/677366_caf92520348d433fa7852f0f5ef26437.pdf

López, L. E. (2014). Indigenous intercultural bilingual education in Latin America: Widening gaps between policy and practice. În R. Cortina (editor) *The education of Indigenous citizens in Latin America* (pp. 19–49). Multilingual Matters.

Luna, L. E. (1984). The concept of plants as teachers among four mestizo shamans of Iquitos, northeastern Peru. *Journal of Ethnopharmacology, 11*(2), 135–156.

Luna, L. E. (2010). *Ayahuasca: Shamanism shared across cultures.* Cultural Survival. https://www.cultural-survival.org/publications/cultural-survival-quarterly/ayahuasca-shamanismshared-across-cultures

Manzerolle, V. R. (2014). Technologies of immediacy/economies of attention: Notes on the commercial development of mobile media and wireless connectivity. În L. McGuigan & V. R. Manzerolle (editori), *The audience commodity in a digital age* (pp. 206–226). Peter Lang.

Marder, M. (2015). The place of plants: Spatiality, movement, growth. *Performance Philosophy, 1*, 185–194. http://dx.doi.org/10.21476/PP.2015.1128

Martínez, R. V., & Gonzáles, R. D. P. R. (2022). Catálogo de las especies forestales maderables de la Amazonía y la Yunga Peruana. *Revista Forestal del Perú, 37*(3), 5–138. https://doi.org/10.21704/-rfp.v37i3.1956

McMillen, H., Campbell, L. K., Svendsen, E. S., & Reynolds, R. (2016). Recognizing stewardship practices as indicators of social resilience: In living memorials and in a community garden. *Sustainability, 8*(8), Article 775. https://doi.org/10.3390/su8080775

Meadows, D. H. (2008). *Thinking in systems: A primer* (D. Wright, Ed.). Earthscan. Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education, 74*, 5–12. https://doi.org/10.1002/ace.7401

Menczer, F., & Hills, T. (2020). The attention economy. *Scientific American, 323*(6), 54–61. https:/doi.org/ 10.1038/scientificamerican1220-54

Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2013). *Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad: Propuesta pedagógica*. https://hdl.handle.net/20.500.12799/3112

Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2003). Ley General de Educación (Ley N.□ 28044, 28 de julio de 2003). https://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf

Monge, L. (2018). Plantón móvil: Interspecies collaboration in the walking forest. *Global Performance Studies, 1*(2). https://doi.org/10.33303/gpsv1n2a8

Monroe, M. C., Plate, R. R., Oxarart, A., Bowers, A., & Chaves, W. A. (2017). Identifying effective climate change education strategies: A systematic review of the research. *Environmental Education Research, 25*(6), 791–812. https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1360842

Moser, S. C. (2016). Reflections on climate change communication research and practice in the second decade of the 21st century: What more is there to say? *WIREs Climate Change, 7*(3), 345–369. https://doi.org/10.1002/wcc.403

Moser, S. C., & Dilling, L. (2011). Communicating climate change: Closing the science-action gap. În J. S. Dryzek, R. B. Norgaard, & D. Schlosberg (editori), *The Oxford handbook of climate change and society* (pp. 161–174). https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199566600.003.0011

Münster, U., & Locke, P. (2015). *Multispecies ethnography*. În C. Howe (editor) *Oxford Bibliographies in Anthropology*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/obo/9780199766567-0130

Nadir, C. (2015). Walking the edge of the earth. *American Scientist, 103*(2), 110–113. https://doi.org/10.1511/2015.113.110

Ojala, M. (2012). Regulating worry, promoting hope: How do children, adolescents, and young adults cope with climate change? *International Journal of Environmental and Science Education, 7*(4), 537–561. http://www.ijese.net/makale_indir/IJESE_1551_article_583958fb75229.pdf

Ojala, M. (2015). Hope in the face of climate change: Associations with environmental engagement and student perceptions of teachers' emotion communication style and future orientation. *The Journal of Environmental Education, 46*(3), 133–148. https://doi.org/10.1080/00958964.2015.1021662

Palmieri, S., Lotti, G., Bisson, M., D'Ascenzi, E. (2025). Fostering embodied and attitudinal change through immersive storytelling: A hybrid evaluation approach for sustainability education. *Sustainability, 17*(17), Articolul 7885. https://doi.org/10.3390/su17177885

Riley, K., Jukes, S., Rautio, P. (2024). Relational ontologies and multispecies worlds: Transdisciplinary possibilities for environmental education. *Australian Journal of Environmental Education, 40*(2), 95-107. https://doi.org/10.1017/aee.2024.23

Shank, M. (2004). Redefining the movement: Art activism. *Seattle Journal for Society Justice, 3*(2), Articolul 20. https://digitalcommons.law.seattleu.edu/sjsj/vol3/iss2/20

Sommer, L. K., & Klöckner, C. A. (2021). Does activist art have the capacity to raise awareness in audiences? – A study on climate change art at the ArtCOP21 event in Paris. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 15*(1), 60–75. https://doi.org/10.1037/aca0000247

Swanson, H. A. (2017). Methods for multispecies anthropology: Thinking with salmon otoliths and scales. *Social Analysis, 61*(2), 81–99. https://doi.org/10.3167/sa.2017.610206

The Rules, Yi, Red Agua Tierra y Libertad, & Hackeo Cultural. (2019). #YoPrefieroElLago [Documentar]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Z1drhgCv8zM

van Dooren, T., Kirksey, E., & Münster, U. (2016). Multispecies studies: Cultivating arts of attentiveness. *Environmental Humanities, 8*(1), 1–23. https://doi.org/10.1215/22011919-3527695

Vega, K. A., Schläpfer-Miller, J., & Kueffer, C. (2021). Discovering the wild side of urban plants through public engagement. *Plants, People, Planet, 3*(4), 389–401. https://doi.org/10.1002/ppp3.10191

Banca Mondială. (2002). *Strategy to include Indigenous communities in the Rural Education Project: Peru Rural Education and Teacher Development Project.* https://documents1.worldbank.org/curated/en/367351 468294998514/pdf/multi0page.pdf

Yemini, M., Engel, L., & Simon, A. B. (2025). Place-based education: A systematic review of literature. *Educational Review, 77*(2), 640–660. https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2177260

Biografii

Rosalie Le Grelle este activistă și cercetătoare interdisciplinară, lucrând alături de comunități aflate în prima linie a crizei de mediu pentru promovarea justiției de mediu. Activitatea sa creează punți între cercetare și acțiune prin cercetare participativă, strategii culturale creative și instrumente de mobilizare comunitară care susțin transformarea de jos în sus. În calitate de coordonatoare a cercetării comunitare la Human Impacts Institute, conduce proiecte care explorează felul cum arta și cultura pot contribui la promovarea justiției de mediu. Aceste proiecte oferă grupurilor locale cercetare și sprijin strategic pentru inițiative care urmăresc schimbarea narativelor și a sistemelor. Rosalie deține diplome de la Universitatea Saint-Louis Bruxelles, Universitatea Utrecht și Universitatea Autonomă din Barcelona.

Rosalie@HumanImpactsInstitute.org

Christopher Kennedy este director asociat la Urban Systems Lab din cadrul Universității New York și cercetător științific principal, specializat în reziliență climatică, sisteme urbane și instrumente decizionale bazate pe inteligență artificială. Activitatea sa se concentrează pe dezvoltarea adaptării și rezilienței climatice prin parteneriate cu guverne, ONG-uri și organizații din sectorul privat din întreaga lume. Christopher coordonează inițiative care integrează modelare avansată de mediu, soluții bazate pe natură și strategii de adaptare la nivel comunitar pentru a răspunde riscurilor climatice urbane. Deține diplome de la Institutul Politehnic Rensselaer, Universitatea New York și Universitatea Carolina de Nord.

clk268@nyu.edu

Tara DePorte a fondat Human Impacts Institute în 2010, cu scopul de a dezvolta soluții inovatoare pentru climă prin implicare comunitară și artă, valorificând peste 20 de ani de experiență în domeniul justiției de mediu. A dobândit recunoaștere internațională prin burse și programe derulate în cadrul Institutului de Studii Avansate IMéRA, al Guvernului Federal German, al Departamentului de Stat al SUA și al delegațiilor de experți ale ONU, printre altele. Tara a ocupat poziții didactice la Universitatea Webster, New School, Universitatea Syracuse și Universitatea Columbia și și-a expus lucrările de artă vizuală la nivel internațional. Deține diplome de la Universitatea Columbia și Universitatea Virginia.

Tara@HumanImpactsInstitute.org

Regenerarea educației printr-o abordare a sistemelor vii aplicată locului, procesului și parteneriatului: un studiu de caz din Lisabona

Constança Belchior, Roberta Domingues, Nuno da Silva, Sandra Marques şi Seyda Nur Günes*

Rezumat

În 2024, semestrul Outpost organizat de Kaospilot la Lisabona a devenit un exemplu viu de inovare pedagogică întemeiată pe gândirea în termenii sistemelor vii și pe dezvoltarea regenerativă. Concepută în colaborare cu cooperativa portugheză LÚCIDA, această experiență educațională imersivă de trei luni a explorat modul în care mediile de învățare ar putea fi proiectate în mod intenționat astfel încât să regenereze oamenii, parteneriatele și locurile, răspunzând în același timp crizelor sistemice ale epocii noastre.

Ghidat de o teorie implicită a schimbării, Outpost a fost conceput și susținut ca un sistem viu, nu ca un program temporar. A fost proiectat să funcționeze simultan pe trei niveluri interdependente: dezvoltarea interioară individuală, autoorganizarea colectivă și relaționarea reciprocă cu Lisabona, privită ca sistem socio-ecologic viu. Pornind de la principiile dezvoltării regenerative, Outpost a fost regândit prin trei schimbări esențiale de concepție: de la părți conectate la întreguri încorporate unele în altele, de la învățarea centrată pe proiect la învățarea orientată către loc și de la rezolvarea problemelor la activarea potențialului.

Articolul analizează modul în care aceste opțiuni de proiectare au influențat procesele și rezultatele învățării. Reflecțiile studenților și relatările despre proiecte indică schimbări în modul de înțelegere a leadershipului, în conștientizarea contextului, în modestia interculturală și în competențele privind regenerarea. Dincolo de grupul de studenți, schimbările emergente în tiparele de colaborare locală indică efecte civice și instituționale mai ample, în special în cartierul Penha de França din Lisabona.

---

* Autor corespondent: Constança de Carvalho Belchior, LÚCIDA, constanca@lucidathinking.com.

Cazul Kaospilot Lisbon Outpost prezintă un proces de învățare situat într-un context specific, care poate oferi orientare și inspirație. El nu este prezentat însă ca un model ce trebuie replicat, ci ilustrează modul în care o educație aliniată principiilor vieții poate favoriza o învățare anticipativă, participativă și integrativă, contribuind la acel tip de învățare transformatoare imaginat în *Învățarea nu are limite* și reînnoit prin „Speranța nu are limite".

Cuvinte-cheie: educație regenerativă, gândirea în termenii sistemelor vii, învățare bazată pe specificul locului, învățare transformatoare, schimbare sistemică, dezvoltare regenerativă.

Introducere

Programul „Speranța nu are limite" pledează pentru o regândire radicală a învățării ca mijloc de a naviga și de a răspunde crizelor sistemice care ne definesc epoca. Dar cum am putea concepe experiențe de învățare care nu doar să transmită cunoștințe sau să dezvolte competențe, ci să regenereze oamenii, partenerii și locurile chiar pe parcursul procesului de învățare?

Kaospilot Outpost, organizat la Lisabona în 2024, a încercat să exploreze tocmai această întrebare. Construit prin prisma sistemelor vii și conceput împreună cu un partener local – LÚCIDA –, acest semestru internațional i-a invitat pe studenți să se cufunde într-un oraș nou, să interacționeze cu dinamica sa vie și să își dezvolte capacitățile de agenți ai schimbării prin relații întemeiate pe o conștientizare tot mai profundă a locului, a potențialului și a procesului de învățare.

Articolul documentează procesul educațional central care a stat la baza Kaospilot Outpost, Lisabona 2024. Acesta este ghidat de o teorie implicită a schimbării, fundamentată pe gândirea în termenii sistemelor vii. Am formulat ipoteza că, dacă Outpost-ul ar fi conceput și susținut ca un sistem viu – și nu ca un program temporar –, învățarea s-ar produce la niveluri mai profunde decât cele pe care le poate oferi simpla dobândire de competențe. Acționând simultan la nivelul dezvoltării interioare individuale, al autoorganizării colective și al relaționării reciproce cu locul, am urmărit să creăm condițiile necesare pentru apariția unei învățări regenerative. În acest sens, Outpost-ul poate fi înțeles ca un răspuns practic la apelul formulat în *Învățarea nu are limite* și „Speranța nu are limite" pentru o învățare anticipativă, participativă și integrativă, capabilă să reducă decalajul uman dintre capacitatea noastră de a acționa și capacitatea noastră de a înțelege consecințele propriilor acțiuni.

Context și cadru metodologic

Kaospilot este o școală recunoscută la nivel internațional, cu sediul în Aarhus, Danemarca, specializată în furnizarea unei educații cu impact în domeniul leadershipului și antreprenoriatului, orientată spre promovarea unor viitoruri regenerative. Procesul educațional se concentrează pe formarea liderilor, sprijinind oamenii să modeleze viitorul, cu accent pe învățarea în echipă, pedagogia dobândită pe baza experienței („învățarea prin practică") și implicarea în situații reale prin intermediul parteneriatelor de proiect. În semestrul al treilea al programului principal de trei ani – Kaospilot Education –, o echipă de până la 38 de studenți, în majoritate cu vârste cuprinse între 20 și 25 de ani, se mută temporar într-o altă țară pentru un „outpost" – o experiență de învățare autogestionată, bazată pe specificul locului, desfășurată într-un context cultural nou.

Un element esențial al procesului de învățare din cadrul Kaospilot Education este faptul că studenții lucrează în diferite configurații de proiect – individuale, de grup sau la nivelul întregii echipe –, urmărind trei niveluri de lucru: individual, colectiv și sistemic. Lucrând simultan la numeroase proiecte, pe niveluri diferite și într-un cadru non-liniar, studenții își dezvoltă capacitatea de a gestiona mai multe sarcini, de a se organiza și de a naviga într-o lume complexă. Obiectivele Outpost-ului se raportează la aceste trei niveluri de lucru: studenții își exersează propria manieră de a acționa ca lideri cu spirit antreprenorial într-un context necunoscut, învață să se autoorganizeze și să colaboreze la nivel colectiv și să creeze valoare împreună cu comunitățile locale.

În 2024, Outpost-ul s-a desfășurat la Lisabona. Kaospilot a colaborat cu LÚCIDA, o cooperativă portugheză care lucrează în domeniul schimbării sistemice, al dezvoltării regenerative și al transformării civice, pentru a concepe și sprijini împreună Outpost-ul. Obiectivul distinctiv al acestui parteneriat a fost identificarea unui nou potențial prin care Outpost-ul să genereze valoare sistemică – pentru studenți ca indivizi, pentru echipa de studenți și pentru Lisabona –, într-o manieră reciproc avantajoasă, astfel încât experiența să nu se reducă la o explorare temporară a aceluiași curriculum într-o altă țară.

Am abordat Outpost-ul din perspectiva dezvoltării și proiectării regenerative, pe baza lucrărilor din tradiția Regenesis Group și Carol Sanford, dezvoltate în continuare de Mang & Haggard (2016) și Gorissen et al. (2024). Este vorba despre un ansamblu coerent de cunoaștere și practică pornind de la fundamente epistemologice provenite atât din științele indigene, cât și din știința contemporană a sistemelor, pentru a orienta

mentalități, învățare și proiectare aliniate cu felul cum evoluează sistemele vii. Prin „științe indigene" nu ne referim la practici culturale specifice, ci la o familie de sisteme de cunoaștere dezvoltate de populațiile indigene prin relații de lungă durată, ancorate în teritoriu, cu sistemele vii. Așa cum sunt descrise în literatura despre dezvoltarea regenerativă, aceste tradiții de cunoaștere se caracterizează prin ontologii relaționale, cauzalitate circulară și prin înțelegerea oamenilor ca participanți integrați în sistemele ecologice și sociale, nu ca administratori exteriori acestora (Gorissen et al., 2024). Prin urmare logica fundamentală a științelor indigene, care acordă prioritate teritoriului, reciprocității și caracterului încorporat al sistemelor unele în altele, a constituit un element central al Outpost-ului de la Lisabona.

Lisabona a oferit un context deosebit de potrivit pentru explorarea unei abordări regenerative a învățării într-o perioadă de policriză – convergența simultană a extremelor climatice, fragmentării geopolitice și inegalităților socioeconomice care caracterizează epoca globală contemporană. La fel ca multe alte orașe din lume, Lisabona resimte efectele locale ale unor dinamici planetare precum schimbările climatice, printr-o volatilitate crescută a tiparelor meteorologice, inegalitatea socială, amplificată de dezvoltarea orașului, capitalul imobiliar speculativ și turismul de masă, precum și tensiunile civice generate de nevoia comunităților de a face față unor schimbări economice și culturale rapide, pe fondul unui peisaj politic tot mai polarizat. Aceste dinamici stimulează mobilizări civice și experimente privind viitoruri urbane alternative, bazate pe solidaritate și autogestionare, care contestă narativele dominante, dictate de logica pieței. Pentru Outpost, acest context a transformat orașul într-un teren fertil în care studenții au putut experimenta provocările globale ca realități trăite și au putut învăța să abordeze complexitatea prin practici ancorate în specificul local, relaționale și regenerative.

Din perspectiva dezvoltării regenerative, crizele planetare nu sunt înțelese ca eșecuri izolate ale politicilor publice sau ale tehnologiei, ci ca simptome ale unor tipare mai profunde de fragmentare în modul în care oamenii proiectează, guvernează și învață în cadrul sistemelor vii. Schimbările climatice, inegalitatea socială și degradarea ecologică decurg din aceeași logică fundamentală: tratarea sistemelor complexe și interdependente ca fiind controlabile, exploatabile și exterioare oamenilor. Prin abordarea simultană a transformării interioare și a implicării sistemice, educația regenerativă urmărește să acționeze asupra acestor cauze profunde. Outpost-ul de la Lisabona a funcționat astfel ca un experiment la scară redusă pentru cultivarea unor procese de învățare capabile să răspundă provocărilor planetare chiar la sursa lor – mentalități, valori și tipare relaționale.

Intervenții esențiale în proiectarea Outpost-ului

Un punct de plecare esențial pentru abordarea regenerativă a oricărui proiect este întrebarea: „Cum ar trebui să gândim acest proiect?", astfel încât el să se alinieze principiilor sistemelor vii. O asemenea reflecție ne permite să lucrăm cu intervenții esențiale, în puncte-cheie, pornind de la premisa că intervenții mici, conștiente și atent concepute, realizate în locul potrivit, pot genera efecte benefice în întregul sistem și la diferite niveluri ale acestuia. În acest sens, nu am reproiectat arhitectura pedagogică a Outpost-ului, ci am regândit-o prin trei procese mentale distincte, aliniate principiilor fundamentale ale gândirii în termenii sistemelor vii (Sanford, 2022): „de la părți conectate la întreguri încorporate unele în altele", „de la orientarea către proiect la orientarea către teritoriu" și „de la rezolvarea problemelor la activarea potențialului". Aceste schimbări de perspectivă și unele dintre implicațiile lor pentru Outpost sunt prezentate mai jos. Ele sunt descrise separat pentru o mai mare claritate, deși efectele lor asupra proiectării și impactului Outpost-ului se întrepătrund și se suprapun.

De la părți conectate la întreguri încorporate unele în altele

Prin reformularea Outpost-ului ca întreg încorporat într-un sistem mai amplu și nu ca ansamblu de activități de învățare paralele, studenții au putut situa dezvoltarea individuală în cadrul unor tipare colective și sistemice. Reunirea studenților, a echipei lor, a orașului Lisabona și a Kaospilot ca elemente interconectate și implicate în comun într-un parcurs evolutiv a permis înțelegerea Outpost-ului ca un întreg compus din niveluri interdependente. Această perspectivă a făcut posibilă depășirea unei logici centrate exclusiv pe autodezvoltare, orientând învățarea către responsabilitate și contribuție în cadrul unui sistem viu – o condiție esențială pentru reducerea decalajului uman dintre acțiune și consecințele sistemice ale acesteia.

În practică, aceasta a însemnat că am început prin a vedea semestrul Outpost din 2024 ca parte a unui parcurs educațional de trei ani și ca desfășurându-se într-un anumit moment al ciclului de viață instituțional al Kaospilot, care își analiza atunci strategia pentru perioada 2025–2027. Ne-am pus întrebări precum: „Cum poate acest Outpost să răspundă în mod unic nevoilor specifice ale cohortei Team 30 în parcursul său educațional de trei ani? De unde veneau studenții din Team 30, în termeni de experiență educațională, după semestrul al doilea, și încotro urmau să se îndrepte în semestrul al patrulea? Cum putea Outpost-ul să sprijine capacitatea fiecărui student de a produce schimbare, de a deveni agent al schimbării și de a se acorda la ceea ce îi solicită

contextul? Și cum putea experiența Outpost-ului să hrănească inteligența colectivă a Kaospilot, astfel încât instituția să poată oferi o educație transformatoare în domeniul leadershipului?"

Ne-am concentrat apoi asupra adaptării celor trei niveluri ale sistemului de învățare Kaospilot la ediția Outpost din 2024 (Figurile 1a și 1b). Considerând studentul individual din Team 30 ca pe un întreg integrat, Team 30 ca pe un grup colectiv și orașul Lisabona ca pe un sistem mai larg, am definit o arhitectură pedagogică prin care cei 33 de studenți din Team 30 au putut participa la șapte proiecte realizate cu parteneri, în echipe mai mici, de câte patru persoane, la o inițiativă desfășurată la nivelul întregului cartier și la multiple procese de reflecție și dezvoltare, descrise mai detaliat în secțiunea următoare. Acestea au integrat celelalte practici fundamentale ale semestrului – sociocrația și leadershipul adaptiv – ca matrice de sprijin și conectare pentru autoorganizarea și vitalitatea Team 30. Acest cadru a permis o reflecție mai profundă pe parcursul semestrului Outpost, studenții fiind invitați să își urmărească propria dezvoltare ca parte a unui tipar mai amplu de schimbare.

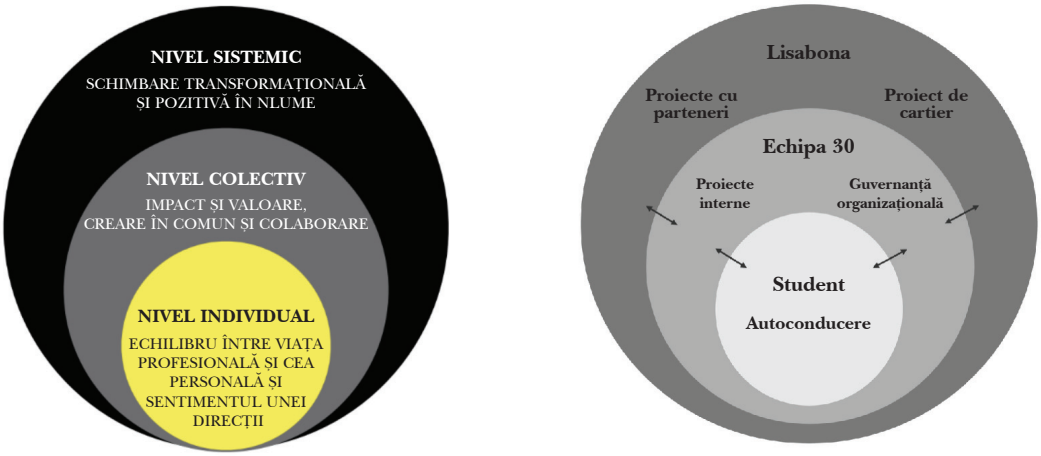


Figura 1a (stânga): Sistemul generic de învățare Kaospilot: trei niveluri de lucru; Figura 1b (dreapta): Sistemul de învățare specific Outpost-ului de la Lisabona din 2024

De la orientarea către proiect la orientarea către loc

Această schimbare a transformat dinamica învățării, de la o implicare tranzacțională la o participare reciprocă în relație cu locul. Pe măsură ce studenții au început să se raporteze la Lisabona ca la un sistem aflat într-un proces comun de evoluție, și nu doar ca la un spațiu pentru desfășurarea proiectelor, aceștia au dezvoltat o mai mare modestie, o mai bună înțelegere contextuală și o atitudine de grijă – capacități esențiale pentru învățarea anticipativă și participativă.

Trecerea de la orientarea către proiect la orientarea către teritoriu a însemnat să începem prin a chestiona natura relațiilor dintre prezența studenților și colaborările lor în Lisabona. Ne-am întrebat care este tipul de relație pe care inițiativele educaționale temporare – precum Outpost-ul sau alte programe internaționale destinate studenților – ar trebui să îl dezvolte în mod ideal cu o comunitate nouă. Adesea, aceste relații sunt construite astfel încât locul-gazdă să ofere infrastructură, inspirație și experiență culturală, în timp ce studenții aduc, la rândul lor, activitate economică sau proiecte sociale. Schimbul este centrat, în cea mai mare parte, pe nevoile și beneficiile celor care vin să învețe. Privită însă prin prisma reciprocității, situația se schimbă: participanții veniți din exterior se consideră participanți temporari într-un sistem viu. Aceasta înseamnă că locul-gazdă este deopotrivă resursă de învățare, co-educator și co-beneficiar, având propria sa esență și propriul său potențial, care trebuie descoperite și dezvoltate.

Un mod fundamnetal prin care am materializat această schimbare în cadrul Outpost-ului a fost acela de a-i invita pe studenți să interacționeze în mod conștient cu cartierul în care se afla baza lor comună, Penha de França, deoarece Lisabona era prea complexă pentru a putea fi abordată ca întreg în intervalul de timp disponibil. O echipă mai mică de studenți s-a angajat într-un proiect destinat întregului grup, în cadrul căruia urma să realizeze o „poveste a locului" – Story of Place® (Mang, 2009; Mang & Reed, 2012) – un proces transformator de cercetare și implicare, conceput pentru a înțelege Penha de França ca sistem viu și pentru a scoate la suprafață potențialul său inerent.

O poveste a locului reprezintă o înțelegere bazată pe tipare a unei comunități și a peisajului său, care permite articularea esenței durabile și a identității unice a unui anumit loc. Acesta scoate la lumină tiparele fundamentale care decurg din contextul biogeofizic și istoric specific și care conferă unui loc caracterul său distinctiv, făcând posibilă o mai bună înțelegere a întregului și proiectarea unor intervenții mai armonizate cu specificul locului respectiv.

Partenerul local LÚCIDA a ghidat echipa de studenți într-un proces de creație comună, astfel încât aceștia să poată percepe, explora și interpreta semnificația descoperirilor lor, pe măsură ce dobândeau o înțelegere tot mai profundă a specificului cartierului Penha de França.

Prin investigarea tiparelor ecologice, studenții au ajuns să înțeleagă modul în care cadrul fizic și biologic a favorizat inițial apariția fenomenelor culturale umane din Penha de França. Printr-un proces de ascultare profundă și imersivă, ei au realizat interviuri cu localnicii și au străbătut fără un traseu prestabilit străzile cartierului pentru a surprinde „experiența trăită" a acestora. Sintetizând constatările în câteva tipare esențiale, au reușit să evidențieze unicitatea și semnificația cartierului Penha de França. Iar folosind această poveste a locului, recent conturată, au schițat o imagine vie și aspirațională a stării de bine viitoare a comunității și a ceea ce aceasta este cu adevărat capabilă să devină – atât pentru oamenii care trăiesc acolo, cât și prin rolul pe care îl poate avea în cadrul Lisabonei.

Studenții și-au cristalizat descoperirile într-un scurtmetraj (Berg et al., 2024), lăsând astfel să se contureze propria lor perspectivă asupra dinamicilor vii care definesc Penha de França. Ulterior, au folosit acest film, împreună cu experiența lor în proiectarea de experiențe, pentru a organiza mai multe întâlniri cu actori locali. Scopul principal a fost acela de a le oferi localnicilor o nouă perspectivă asupra propriului teritoriu, dincolo de problemele și fenomenele curente, și de a-i invita să se reconecteze cu spiritul și potențialul evolutiv al acestuia, stimulând totodată o nouă formă de grijă față de el. Acest efect a fost vizibil atât în rândul participanților, cât și al echipei de studenți care a coordonat procesul, aceștia raportând un sentiment nou sau reînnoit de apartenență la Penha de França și, implicit, o implicare mai profundă în bunăstarea cartierului.

De la rezolvarea problemelor la activarea potențialului

Activitatea pornită de la potențial i-a ajutat pe studenți să se orienteze către posibilități viitoare, în loc să reproducă răspunsuri la problemele trecutului. Această abordare a susținut o schimbare de mentalitate, de la control la contribuție, aliniind învățarea cu capacitatea vieții de a evolua, nu doar de a se adapta.

Abordările regenerative pornesc de la potențial, și nu de la probleme, deoarece rezolvarea problemelor tinde să construiască viitorul pe baza dificultăților trecute și prezente, în loc să deschidă întregul spectru al unor posibilități noi. Acțiunile desfășurate pornind de la potențial devin posibile atunci când suntem capabili să ne vedem pe noi înșine și tot ceea ce facem ca pe niște elemente integrate în întreguri întrepătrunse și

să găsim modalități de a reconcilia tensiunile sau polaritățile din anumite situații ori activități în beneficiul întregului.

Un exemplu concret în care am acționat pornind de la potențial a fost procesul de identificare a proiectelor realizate împreună cu parteneri locali, în cadrul cărora studenții urmau să colaboreze în echipe mai mici. Dacă am fi abordat acest proces din perspectiva rezolvării problemelor, ne-am fi limitat la a identifica preferințele individuale ale studenților și apoi la a căuta, la nivel local, proiecte care să le corespundă. În schimb, încă de la început – în etapa de introducere în semestrul Outpost desfășurată la Aarhus, cu câteva luni înainte de începerea propriu-zisă a programului – am creat un proces prin care studenții au fost invitați să intre în contact cu Lisabona într-un mod multisenzorial, dincolo de distanța fizică și temporală care îi separa de oraș. Am urmărit ce anume rezona cu ei în ceea ce descopereau despre Lisabona din această perspectivă corporală și evolutivă. Apoi am explorat ce anume îi animase de-a lungul vieții, spre ce aspirau în propriile parcursuri și ce schimbări sperau să vadă în lume.

Am ascultat astfel atât ceea ce „se făcea auzit" dinspre Lisabona, cât și ceea ce îl activa în mod individual pe fiecare student. Punând laolaltă aceste două forțe creatoare, am putut identifica tipare-cheie privind domeniile de activitate și culturile organizaționale capabile să reconcilieze preferințele individuale cu nevoile locale. Aceste constatări au stat la baza procesului de identificare a proiectelor partenere, în cadrul căruia am explorat și am conturat împreună cu partenerii locali propunerile de proiect.

Studenții au colaborat cu șapte organizații diferite, printre care cooperative cu bază comunitară, ONG-uri, rețele de inovare, agenții creative și instituții municipale. Acești parteneri activau în domenii precum sistemele alimentare, tehnologiile pentru sănătate, regenerarea urbană, designul civic și sustenabilitatea mediului. Colaborările au variat de la proiectare strategică în comun și cartografiere sistemică până la realizarea de prototipuri creative și consolidarea capacităților, fiind ghidate în permanență de învățarea reciprocă și de o intenție regenerativă.

Am continuat să lucrăm cu studenții pentru a cultiva și menține această orientare către potențial, atât în mod implicit, prin îndrumarea individuală și cea oferită în cadrul proiectelor, cât și în mod explicit, în timpul evaluării intermediare a proiectelor și al sesiunilor de reflecție din zilele finale ale semestrului.

Elemente transformatoare

Outpost-ul a evidențiat schimbări semnificative în mentalitățile, valorile și capacitățile studenților, surprinse chiar de aceștia în publicația lor finală (Kaospilot, 2024). Aceste transformări rezonează puternic cu tipul de învățare imaginat în „Speranța nu are limite" și formulat în *Învățarea nu are limite*: o învățare anticipativă – adică orientată spre lucrul cu viitorurile posibile, nu spre reacția la probleme –, participativă – adică axată pe învățarea împreună cu sistemele și comunitățile, nu despre acestea – și integrativă – adică nu doar interdisciplinară, ci capabilă să abordeze simultan dezvoltarea interioară, acțiunea colectivă și conștientizarea sistemică. În reflecțiile și în relatările lor despre proiectele realizate cu partenerii locali, studenții descriu o trecere de la rezolvarea problemelor și soluțiile prestabilite către construirea sensului, implicarea relațională și responsabilitatea față de loc.

Mai concret, studenții au reformulat în mod constant leadershipul nu ca autoritate sau control, ci ca abilitate de a asculta, de a aduce oamenii laolaltă și de a acționa responsabil în cadrul unor sisteme complexe. Mulți dintre ei au început semestrul cu o puternică orientare spre performanță, acțiune și obținerea unor rezultate măsurabile în proiectele lor. Însă în timp această tendință a făcut loc unei abordări mai orientate către relațiile interumane. Studenții au renunțat treptat la nevoia de a livra sau de a demonstra performanță și au învățat, în schimb, să creeze și să susțină spațiu pentru ceilalți – atât pentru colegii de echipă, cât și pentru parteneri –, să elimine ambiguitatea și să lucreze cu ceea ce apărea în momentul respectiv.

Conștientizarea contextului a evoluat de la o analiză realizată „de la birou" către o veritabilă alfabetizare sistemică, prin cartografierea sistemelor, activitatea desfășurată în cartier și implicarea civică. Aceasta a favorizat capacitatea de a percepe limitele, buclele de feedback și dinamica puterii din sistemele în care studenții erau integrați – în special în cadrul Team 30 și al organizațiilor partenere. Studenții au ajuns să se privească nu ca observatori detașați sau ca persoane care rezolvă probleme, ci ca participanți în aceste sisteme vii. Această schimbare de perspectivă asupra propriei poziții a deschis calea către forme de implicare mai modeste și mai bine ancorate în realitate, care acordau prioritate reciprocității, profunzimii relaționale și capacității de a sesiza potențialul existent într-un anumit context. În plus, s-a dezvoltat și modestia interculturală, pe măsură ce studenții au navigat într-un mediu cultural și lingvistic necunoscut. Experiența de a fi „din afară" a scos la suprafață presupuneri inconștiente, a stimulat o ascultare mai atentă și a contribuit la construirea unor parteneriate mai empatice.

Competențele privind regenerarea s-au conturat ca o înțelegere trăită și întrupată, dezvoltată prin implicarea în sisteme alimentare locale, structuri de guvernanță și problematici legate de migrație, considerate domenii concrete de acțiune în care studenții au fost direct implicați. Această transformare a fost deosebit de evidentă în cazul celor care au lucrat mai profund în cartierul Penha de França, unde se afla baza comună a grupului. Prin utilizarea unor cadre sistemice dinamice, provenite din dezvoltarea regenerativă și prin desfășurarea unui proces Story of Place®, studenții au început să înțeleagă mai bine natura evolutivă a schimbării și importanța proiectării, pornind de la potențialul specific locului ca modalitate de a genera schimbare socială.

În opinia noastră, ceea ce a rezultat în cele din urmă a fost o cultură a învățării care a constituit expresia trăită și întrupată a acelui tip de învățare inovatoare pe care proiectul *Învățarea nu are limite* îl solicita cu 45 de ani în urmă și pe care „Speranța nu are limite" urmărește să îl cultive astăzi.

Efecte sistemice și civice în cascadă

Orientarea regenerativă a Outpost-ului nu a rămas limitată la grupul de studenți, ci s-a extins în exterior, după cum ilustrează următoarele exemple privind modul în care cultura de învățare a Outpost-ului s-a tradus și în schimbări relaționale și instituționale.

În cartierul Penha de França din Lisabona, prezența studenților Kaospilot și implicarea lor într-un proces colectiv Story of Place® au contribuit la scoaterea la lumină a esenței și potențialului unic al locului (Berg et al., 2024) și au catalizat noi conversații și conexiuni. Un ansamblu divers de actori – printre care administrația locală a parohiei civile, asociații civice, departamente municipale și organizații culturale – a început să se perceapă ca parte a unei narațiuni comune. Acest sentiment tot mai puternic de interconectare a creat premisele pentru ceea ce începe acum să se contureze ca o „breaslă" de cartier, formată din persoane care își asumă rolul de administratori responsabili ai locului și din alți actori interesați de vitalitatea cartierului Penha de França.

Administrația locală din Penha de França (Junta de Freguesia) a raportat o vitalitate sporită și un sentiment reînnoit de grijă față de comunitate, ca urmare a implicării în procesul Story of Place și în relația cu restul comunității. A crescut și nivelul de implicare al echipei sale în teritoriu, iar după Outpost 2024 aceasta a început pentru prima dată să colaboreze cu Impact Hub. În prezent, cele două organizații explorează modalități de colaborare pornind de la potențialul cartierului Penha de França și al sistemului local, precum și de la valoarea pe care o poate aduce fiecare entitate.

Impact Hub, care a găzduit baza Kaospilot pentru Outpost, a dezvoltat o relație mai profundă cu Penha de França și urmărește să își transforme rolul, de la simplu furnizor de spații de lucru la actor-cheie de facilitare în cadrul teritoriului. Aceasta presupune fie includerea comunității locale ca posibil beneficiar al programelor și proiectelor pe care le dezvoltă, fie găzduirea unor evenimente și inițiative care să consolideze conexiunile bazate pe specificul locului.

LÚCIDA, în calitate de partener local, a participat la organizarea, în ianuarie 2025, a conferinței „Lisboa Viva", dedicată abordării bazate pe sisteme vii și dezvoltării teritoriale. Proiectul „Povestea Penha de França", realizat în cadrul Outpost-ului, a constituit unul dintre principalele studii de caz prezentate într-un panel despre „Dezvoltare locală și gândirea în termenii sistemelor vii". Discuția a evidențiat modul în care privirea teritoriilor ca sisteme holistice și interdependente poate conduce la schimbări concrete în implicare și colaborare locală. Conferința a consolidat valoarea abordărilor sistemice și a stimulat un interes suplimentar din partea unor instituții precum Primăria Lisabonei pentru aplicarea acestor principii în dezvoltarea urbană.

În sfârșit, după implicarea în proiectele Outpost și participarea la conferința Lisboa Viva, Departamentul pentru Participare al Primăriei Lisabonei, a fost motivat să exploreze activ diferite procese participative și abordări sistemice ale implicării urbane. Inspirat de impactul observat în Penha de França și de gândirea în termenii sistemelor vii, departamentul s-a întâlnit cu reprezentanții LÚCIDA și Impact Hub pentru a discuta noi oportunități de colaborare în cadrul conceptului de „Urban Living Lab" – spații create în comun pentru formularea unor intervenții care să le permită comunităților să gândească, să simtă și să vizualizeze potențialul orașului ca sistem viu.

Reflecții critice

Deși Outpost-ul de la Lisabona a generat transformări semnificative la nivel individual, de echipă, instituțional și comunitar, el a scos totodată la iveală tensiuni și dificultăți inerente experimentării cu educația regenerativă. O tensiune importantă a apărut între logica învățării autogestionate, conduse de studenți, și ritmul emergent, aliniat proceselor vieții, specific activității regenerative. Studenții au fost invitați să își conducă propriile parcursuri individuale și de proiect, dar și să se acordeze la un context sistemic mai amplu – unul care evolua adesea într-un ritm mai lent și mai puțin liniar. Menținerea în echilibru a acestor două temporalități – capacitatea de acțiune și

emergența – a necesitat un nivel de discernământ și maturitate care a devenit, în sine, parte a procesului de învățare.

Mai mult, lucrul regenerativ într-un context cultural nou a ridicat întrebări importante privind puterea, poziționarea și etica implicării. Studenții erau în majoritate străini care intrau în comunități cu istorii profunde și, deși abordarea lor se baza pe modestie și reciprocitate, durata scurtă a Outpost-ului a limitat profunzimea relațiilor ce puteau fi construite. Uneori, studenții s-au întrebat dacă prezența lor era una extractivă sau, dimpotrivă, generativă – o întrebare care nu a primit un răspuns definitiv, ci a rămas deschisă pe tot parcursul procesului.

O altă reflecție critică a vizat disconfortul asociat dezvățării. Mai mulți studenți au mărturisit că trecerea de la mentalități orientate spre performanță la unele relaționale a generat confuzie, mai ales în primele etape ale semestrului. Renunțarea la noțiunile familiare despre succes, înainte ca un cadru regenerativ să fi fost pe deplin interiorizat, a lăsat temporar un vid – o stare „între două etape", în care putea apărea anxietatea. A devenit clar că regenerarea nu presupune doar dobândirea unor noi competențe, ci și capacitatea de a traversa cu grijă stările de dezorientare și ambiguitate.

Concluzie

Outpost-ul de la Lisabona s-a bazat pe o înțelegere diferită a ceea ce poate fi educația. Locul nu a fost tratat ca un fundal neutru pentru activitatea educațională, ci ca un profesor cu propriile dinamici, propria singularitate și propriul potențial. Parteneriatul nu a fost abordat ca o strategie pentru atingerea unor rezultate prestabilite, ci ca un mod de a fi în relație cu ceilalți și cu teritoriul. La rândul ei, învățarea nu a fost concepută ca dezvoltare sau perfecționare a competențelor, ci ca proces transformator prin care studenții, partenerii și contextele lor pot evolua împreună.

În acest sens, cazul reia și extinde viziunea formulată în *Învățarea nu are limite*, în 1979. El sugerează că reducerea „decalajului uman" nu ține de adăugarea unor noi cunoștințe, ci de remodelarea condițiilor în care are loc învățarea, astfel încât indivizii și sistemele să poată evolua împreună. Acest lucru presupune medii de învățare proiectate intenționat pentru a funcționa ca sisteme vii. Atunci când cei care învață se percep ca participanți în întreguri încorporate unele în altele, se raportează la locuri prin reciprocitate și lucrează pornind de la potențial, nu de la probleme, învățarea devine transformatoare, nu doar adaptativă. Outpost-ul de la Lisabona arată cum asemenea condiții

pot fi create în practică și cum pot genera efecte care se extind asupra instituțiilor, comunităților și guvernanței.

Într-o perioadă marcată de accelerarea crizelor planetare, acest caz sugerează că o educație capabilă să răspundă decalajului uman trebuie să devină ea însăși sistemică, receptivă la specificul locului și aliniată proceselor vieții. În timp ce „Speranța nu are limite" ne îndeamnă să regândim viitorul învățării, cazul prezentat aici confirmă că acest viitor începe deja să prindă contur în experimente dezordonate, relaționale și pline de speranță precum acesta. Rămâne să învățăm să le ascultăm, să le sprijinim și să tragem concluzii din ele, nu ca din modele ce trebuie extinse la scară, ci ca din semințe ale transformării.

Referințe bibliografice

Gorissen, L., Bonaldi, K., Haerens, P., & Rato, L. (2024). *Regenerative development and design*. Serviciul Public Federal al Belgiei pentru Sănătate, Siguranța Lanțului Alimentar și Mediu. https://www.health.belgium.be/sites/default/files/media/files/2025-12/research_study_regenerative_development_and_design_updated_ version_2025.pdf

Berg, E., Ravn, N., Bernth, K. K., Krag, M. G. (11 decembrie 2024). Kaospilot Lisbon Outpost. PDF STORY Short [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Aa-E5MoU3dQ

Kaospilot. (2024). *Outpost: Team 30 Lisbon '24*. https://outpost.rederua.pt/wpcontent/uploads/2025/09/Kaospilot-publication-PDF_compressed.pdf

Mang, N. (2009). *Toward a regenerative psychology of urban planning* [teză de doctorat, Școala Doctorală și Centrul de Cercetare Saybrook].

Mang, P. & Haggard, B. (2016). Regenerative development and design: A framework for evolving sustainability. Wiley.

Mang, P. & Reed, B. (2012). Designing from place: A regenerative framework and methodology. *Building Research & Information*, *40*(1), 23–38. https://doi.org/10.1080/09613218.2012.621341

Sanford, C. (2022). Indirect work: A regenerative change theory for businesses, communities, institutions and humans. InterOctave Inc.

Biografii

Constança Belchior este cofondatoare a LÚCIDA și cadru didactic la Institutul Regenesis Institute pentru Practică Regenerativă. Ea proiectează și facilitează procese de învățare și dezvoltare axate pe schimbare sistemică și dezvoltare regenerativă. Cu o pregătire profesională în biologie marină și științele mediului, parcursul său profesional acoperă domenii precum știința, colaborarea între multiple părți interesate și politicile de sustenabilitate în Portugalia, Brazilia și Uniunea Europeană. Activitatea sa se bazează pe gândirea în termenii

sistemelor vii, practica regenerativă, leadershipul creativ și facilitarea proceselor transformatoare pentru schimbare socială și ecologică.

constanca@lucidathinking.com

Roberta Domingues este manager de programe, facilitator și designer de procese de învățare, cu peste 15 ani de experiență internațională în educație, mediul de afaceri și sectorul nonprofit. În calitate de fost lider de echipă la Kaospilot, a coordonat și facilitat un program de leadership și antreprenoriat cu impact, bazat pe învățare pe baza experienței, gândire sistemică și practică regenerativă. Activitatea sa se concentrează pe susținerea colaborării, învățării și leadershipului pentru viitoruri sustenabile și regenerative, sprijinind indivizi și organizații să abordeze complexitatea într-un mod participativeși relațional.

robertadominguesb@gmail.com

Nuno Da Silva sprijină liderii și organizațiile pregătite să renunțe la vechile hărți în favoarea unora „vii", regenerând modul în care gândesc, lucrează și creează valoare. De aproape trei decenii colaborează cu educatori, companii, ONG-uri și instituții – de la Banca Mondială la Consiliul Europei, Comisia Europeană și Programul Națiunilor Unite pentru Dezvoltare. Este cofondator al LÚCIDA – Gândire Regenerativă pentru Acțiuni Clare și membru al corpului didactic al Institutului Regenesis Institute pentru Practică Regenerativă, aducând gândirea în termenii sistemelor vii și dezvoltarea regenerativă în activitatea de zi cu zi.

nuno@lucidathinking.com

Reconstruirea sistemelor de la zero: o nouă pedagogie pentru reînnoirea sistemică

*Heather Cetrangolo**

Rezumat

Această lucrare prezintă o pedagogie emergentă pentru schimbarea sistemică, denumită „Reînnoire sistemică". Ea este concepută pentru liderii din diferite domenii care își reconstruiesc sistemele „de la firul ierbii". Metodologia pornește de la ideea că, pentru atingerea Obiectivelor de Dezvoltare Durabilă (ODD), numeroase organizații și sectoare sunt chemate să își reconstruiască și să își regândească viziunea și infrastructura și că, procedând astfel, contribuie la reducerea „decalajului uman" descris în raportul *Învățarea nu are limite* (Peccei, 1979, p. xiii). Reînnoirea sistemică susține că, pentru atingerea acestui obiectiv, este necesară o metodologie „de jos în sus", care să implice o gamă diversă de actori în cadrul unui proces de învățare puternic ancorat în context, inclusiv reprezentanți ai nivelurilor de guvernanță, management și operaționale ale unui sistem. Această abordare este pusă în contrast cu modelele predominant „de sus în jos", care continuă să domine practicile de leadership al schimbării și care se bazează adesea în mare măsură pe consultanță externă.

Studiul prezintă un proiect de cercetare-acțiune desfășurat pe parcursul a șase ani, în cadrul căruia participanți provenind din contexte diverse au lucrat la dezvoltarea unei pedagogii a reînnoirii, inspirându-se din pedagogia critică și franciscană, pragmatism, metodologii de cercetare-acțiune sistemică, practici restaurative și transformare narativă. Sunt prezentate trei etape ale cercetării. În prima etapă, cercetătoarea a realizat o analiză istorică critică a mișcării franciscane timpurii, considerată drept model pentru realizarea unei schimbări durabile în cadrul unor instituții cu tradiție îndelungată. În cea de-a doua etapă a cercetării, o teorie de lucru privind pedagogia franciscană a fost testată timp de trei ani prin cercetare-acțiune participativă, împreună cu 35 de lideri din organizații religioase din Melbourne. În cele din urmă, Reînnoirea sistemică a fost testată cu încă 27 de actori

* Autor corespondent: Heather Cetrangolo, Systemic Renewal, heather@heathercetrangolo.com, ORCID no. 0009-0009-5639-0603.

din 11 țări, printre care lideri aparținând tuturor credințelor religioase, precum și lideri fără afiliere religioasă.

Cuvinte-cheie: Reînnoire sistemică, pedagogie franciscană, cercetare-acțiune.

Introducere

Reînnoirea sistemică se adresează liderilor din diferite domenii care se simt epuizați sau copleșiți și care încearcă să reconstruiască viziunea sau infrastructura propriului sistem, confruntându-se în același timp cu presiunea constantă de a renunța. Ea se adresează echipelor de sustenabilitate din companiile miniere și de asigurări, cadrelor didactice care încearcă să abordeze problema justiției rasiale, antreprenorilor aflați la început de drum din țările cu venituri reduse, care contribuie la reconstruirea economiilor lor din temelii.

Scopul acestei lucrări este de a introduce reînnoirea sistemică în domeniul leadershipului pentru schimbarea sistemelor. În acest sens, sunt descrise componentele sale esențiale, dezvoltate prin cercetare-acțiune participativă pe parcursul unei perioade de șase ani. Această pedagogie emergentă este prezentată ca o contribuție la proiectul „Speranța nu are limite", sub forma unui cadru profund participativ și integrator, care oferă o alternativă puternică la „învățarea de menținere" (Botkin et al., 1979, p. 10). Cu alte cuvinte ea oferă o abordare bazată pe dovezi pentru reducerea, cu blândețe și empatie, a oricărei reticențe de a pune sub semnul întrebării modurile consacrate de funcționare.

Reînnoirea sistemică este o pedagogie dezvoltată pornind de la exemplul mișcării franciscane timpurii și inspirată de aceasta, aplicată în prezent într-o gamă largă de sectoare și contexte. Ea este definită drept o pedagogie pentru reconstruirea de la firul ierbii a viziunii și infrastructurii. Rezultatul studiului a fost elaborarea unei metodologii de cercetare-acțiune alcătuite din patru componente, care poate fi transferată și replicată. Pedagogia funcționează „de jos în sus" în două moduri: filosofic și practic. În primul rând, este un proces de cercetare-acțiune fundamentat pe un principiu etic: angajamentul de a implica actori de la toate nivelurile unui sistem. Acesta include nivelurile de guvernanță, de management și cele aflate „la firul ierbii", respectiv nivelurile „operaționale". În al doilea rând, reînnoirea sistemică se concentrează asupra cercetării mentalităților colective aflate la rădăcina sistemului și asupra dezvoltării unor strategii capabile să reînnoiască aceste mentalități la nivelurile micro, mezo și macro ale experienței.

Se susține că soluțiile concepute de sus în jos sunt atât mai puțin echitabile, cât și mai puțin eficiente decât soluțiile elaborate în colaborare de actori situați la toate nivelurile unei ierarhii. Procesul de reînnoire sistemică reunește o echipă denumită „trust", ai cărei membri participă voluntar la un proces confidențial, profund egalitar și desfășurat în interiorul organizației sau sectorului. Acest proces a fost conceput pentru a reduce ceea ce Aurelio Peccei (1979) numea „decalajul uman": dificultatea oamenilor de a percepe și de a răspunde consecințelor concepțiilor occidentale despre „progres" (p. xiii). Reînnoirea sistemică face ca procesul de confruntare cu adevăruri dificile și de formulare explicită a acestora să devină sigur și realizabil, în mare măsură datorită angajamentului său de a depăși diviziunile tradiționale de clasă într-un cadru confidențial de învățare colaborativă.

Este recunoscut pe scară largă faptul că pârghia cea mai profundă, esențială și puternică a schimbării sistemice o constituie schimbarea mentalităților (Meadows, 1999, pp. 17–19). În vechile comunități evreiești și creștine, iar mai recent la Peter Senge (2006), acest proces a fost desemnat prin termenul *metanoia* (p. 12) – o schimbare a mentalității. Studiul de față s-a inspirat din primii 100 de ani ai istoriei Ordinului Franciscan pentru a analiza pedagogiile utilizate în acea perioadă și modul în care acestea au contribuit la schimbarea mentalităților individuale și colective, generând o reformă socială de amploare în decurs de doar două decenii. Pe lângă solidaritatea lor cu cei săraci și susținerea demnității persoanelor afectate de lepră, franciscanii au fost apreciați pentru contribuția lor la combaterea corupției din instituțiile civice și religioase și la reconcilierea relațiilor dintre oameni și natură (Robson, 2006, p. 48, pp. 50–51; Hewlett, 2022).

Întrebări de cercetare

Întrebarea care structurează acest studiu este: Cum poate fi clasificată reînnoirea sistemică și cum poate fi transferată liderilor dintr-o gamă largă de sectoare? Întrebările secundare includ:

- Cum pot practicienii să soluționeze probleme la nivelurile micro, mezo și macro ale sistemului lor, prin modalități simultane și integrate?
- Ce tehnici le permit participanților să anticipeze și să rafineze gradual mentalități și strategii reînnoite pentru propriul sistem?

Argumentație

Lumea se confruntă cu o policriză și are nevoie de schimbări sistemice profunde – și rapide. Economia globală nu reușește să realizeze tranziția necesară pentru îndeplinirea obiectivelor Acordului de la Paris. Guvernele naționale nu și-au respectat angajamentele privind finanțarea țărilor cu venituri reduse, aflate în prima linie a crizei climatice (Programul Națiunilor Unite pentru Mediu, 2024); iar numai 12% dintre Obiectivele de Dezvoltare Durabilă (ODD) se află pe traiectoria necesară pentru a fi atinse (Guterres, 2023). Valoarea și demnitatea vieții umane sunt compromise oriunde privim, de la rădăcinile structurilor noastre economice și sociale până la roadele lor. În prezent, 700 de milioane de oameni trăiesc în sărăcie extremă, unul din cinci copii trăiește în zone de conflict, iar nevoile din sectorul umanitar au crescut cu 80% din 2019 (Micah Australia, n.d., p. 6). Aceste provocări sunt complexe și se suprapun.

Reînnoirea sistemică se inspiră într-un mod aparte din vechiul concept ebraic de *hiddush*, care înseamnă „reînnoire", utilizându-l drept cadru pentru învățare. Termenul se referă la o interpretare sau la o abordare nouă a unor idei sau lucrări deja existente. Cuvântul descrie în mod specific o inovație care apare din interiorul unui sistem, nu din afara acestuia. Este o pedagogie care începe „împreună cu", presupunând situarea intenționată în interiorul unui sistem, cu dorința de a-l înțelege și de a manifesta grijă față de el și, tocmai de aceea, de a pune sub semnul întrebării statu-quoul. Practica reînnoirii sistemice a fost dezvoltată în mod colaborativ, împreună cu o echipă implicată în transferarea practicilor pedagogice ale lui Francisc de Assisi și ale mișcării franciscane timpurii.

Povestea lui Francisc de Assisi începe când acesta avea puțin peste 20 de ani. Era deja un tânăr marcat și deziluzionat, care încerca să se refacă după trauma războiului, în urma înfrângerii suferite în bătălia de la Collestrada, în 1202. După această luptă, el a fost ținut prizonier de război timp de un an, perioadă în care a avut o serie de experiențe mistice. Una dintre cele mai importante a avut loc într-o mică capelă numită San Damiano, situată chiar în afara orașului Assisi. Clădirea se afla într-o stare avansată de degradare și nu mai era folosită, iar zidurile se prăbușeau. Acolo, Francisc a crezut că a primit chemarea de a „reconstrui Biserica aflată în ruină" (vezi surse timpurii precum *Legenda celor trei însoțitori*, 1241–1247, pp. 75–77; *A doua viață a lui Francisc* de Thomas de Celano, 1247, pp. 249–250; *Legenda maior* de Bonaventura, 1260–1263, pp. 536–537). În societatea medievală, cuvântul „Biserică" cuprindea deopotrivă viața civică și cea religioasă, strâns împletite într-o perioadă pre-secularâ a istoriei. Francisc a inițiat o mișcare care, în decurs de două decenii, a integrat o nouă pedagogie și o nouă

expresie a credinței în viața instituțională, intelectuală și spirituală a țărilor catolice din Evul Mediu. Franciscanii au contribuit la reconstruirea sistemelor în acea perioadă istorică, într-un moment în care încrederea în autoritățile instituționale și religioase se afla – ca și astăzi – la un nivel extrem de scăzut (Robson, 2006, p. 48, pp. 50–51). Nu este surprinzător că Papa Francisc s-a inspirat în mare măsură din exemplul lui Francisc în enciclicele *Laudato Si'* (2015), 9–14, și *Fratelli Tutti* (2020), 1–3.

Deși Francisc a trăit într-o epocă și într-un context foarte diferite, este izbitoare paralela cu nevoia actuală de a reconstrui încrederea pierdută prin asumarea unor noi forme de putere (Ardern, 2025) și de a reduce decalajul tot mai mare dintre bogați și săraci. La moartea lui Francisc, în 1226, numărul fraților franciscani depășea 10 000, iar la un secol după moartea sa existau 1 421 de mănăstiri franciscane (Paris, 1866–1869, pp. 298–299). Adepții săi erau cunoscuți pe scară largă pentru muzica lor captivantă, pentru poezie și pentru discursurile publice, prin care contribuiau la schimbarea mentalităților atât la nivel individual, cât și la nivelul unor comunități întregi. Ei erau apreciați pentru combaterea corupției și pentru adoptarea unei noi forme de putere – una care se apropia de oamenii săraci și care se întemeia pe simplitate și smerenie (Moorman, 1988, p. 141). Susțineau egalitatea și demnitatea persoanelor afectate de lepră, precum și ale celor incapabile să muncească și obligate să cerșească pentru a supraviețui, alegând să trăiască alături de ele și asemenea lor (vezi *Regula târzie*, 1223, p. 103).

Am convingerea profundă că fiecare viață umană și fiecare comunitate, de la familiile noastre până la națiunile noastre, poartă în sine o bunătate intrinsecă. Așa cum susținea în mod asemănător Aurelio Peccei (1979), „este necesar ca noi toți să învățăm cum să ne trezim potențialul latent și să îl folosim, de acum înainte, în mod intenționat și inteligent" (p. xiii). Cu ajutorul pedagogiei potrivite, acest potențial poate fi redescoperit, astfel încât nicio situație să nu se afle dincolo de posibilitatea reînnoirii. Aceasta este premisa subiectivă a cercetării mele, pe care o recunosc fără rezerve. Vă prezint această lucrare inspirându-mă din marele exemplu al lui Francisc și al comunității franciscane timpurii, precum și din abordări teoretice moderne, printre care pedagogia celor oprimați a lui Paulo Freire (1970), teoria socială a comunităților de practică formulată de Etienne Wenger (1999), practica reflexivă bazată pe experiență a lui John Dewey (1916), conceptul de „imaginație morală" al lui John Paul Lederach (2005) și cadrul elaborat de David Anderson Hooker și Amy Potter Czajkowski pentru transformarea prejudecăților istorice (2012).

În raportul adresat Clubului de la Roma, *Învățarea nu are limite*, autorii au identificat „problematica mondială" apărută după Revoluția Industrială, care a condus la progrese

științifice și tehnologice fără precedent – progrese realizate însă prin mecanisme care au depășit limitele planetare și au generat crize spirituale și morale (Botkin et al., 1979, p. 6). Reînnoirea sistemică urmărește să contribuie la dimensiunea umană a răspunsului la această problematică, respectiv la decalajul dintre complexitatea tot mai mare a economiei globale și capacitatea noastră de a răspunde acesteia, decalaj care include atât problemele pe care trebuie să le abordăm, cât și noile oportunități care ni se deschid (Botkin et al., 1979, p. 4). Reînnoirea sistemică oferă liderilor aflați în instituții și sectoare cu o tradiție îndelungată o metodologie pentru reconstruirea sistemelor. Astfel de sisteme sunt esențiale pentru abordarea provocărilor Antropocenului.

Metodologie

Studiul prezintă un proiect de cercetare desfășurat pe parcursul a șase ani, în cadrul căruia participanți din contexte diverse au lucrat la dezvoltarea unei pedagogii a reînnoirii, inspirându-se din pedagogia critică și franciscană, pragmatism, metodologii de cercetare-acțiune sistemică, practici restaurative și transformare narativă. Sunt prezentate trei etape ale cercetării. Mai întâi, pe baza unei analize istorice critice a surselor timpurii care documentează primii 100 de ani ai mișcării, a fost elaborată o teorie de lucru privind pedagogia comunității franciscane timpurii. Aceste practici au fost apoi descrise cu ajutorul terminologiei pedagogice moderne.

A doua etapă a cercetării a constat în trei ani de cercetare-acțiune participativă, inclusiv un an dedicat colectării datelor, pentru a testa și dezvolta modalitatea practică de aplicare și transferabilitatea pedagogiei franciscane, prin intermediul unei instituții denumite The Francis Project Ltd. Cercetătoarea a organizat grupuri de discuție și interviuri calitative semistructurate și a colectat date prin observație și din documente. Ulterior, acestea au fost codificate și analizate prin redactarea de note analitice, pe baza teoriei fundamentate (Glaser & Strauss, 1967). Datele au provenit de la opt actori: doi profesori, patru cursanți, un observator independent și cercetătoarea. Datele documentare au inclus notele din jurnalul cercetătoarei, notele din grupurile de discuție, notele întocmite de observatorul independent, precum și materialele curriculare utilizate pentru desfășurarea programului. După colectarea datelor, au fost redactate note analitice pe baza transcrierilor interviurilor, a transcrierilor grupurilor de discuție și a datelor documentare.

A treia etapă a studiului a presupus doi ani de testare-pilot a unei game de programe de formare în reînnoire sistemică, la care au participat 27 de actori din 11 țări și dintr-o

gamă largă de sectoare, cu scopul de a dezvolta în continuare potențialul acestei pedagogii. Evaluările cursurilor și interviurile calitative au fost utilizate pentru a analiza transferabilitatea și aplicabilitatea practicii în leadershipul proceselor de reînnoire, într-o diversitate de contexte, împreună cu practicieni de toate credințele religioase și fără afiliere religioasă. Au fost prezentate date din interviuri cu un director de politici publice și cercetare din cadrul unui institut pentru schimbări climatice din Marea Britanie, decanul unui departament universitar dedicat personalului de intervenție în situații de urgență din Canada și un manager superior responsabil de implicarea globală într-un ONG pentru consolidarea păcii cu sediul în Elveția. Interviurile au fost structurate în jurul unor întrebări simple și deschise, referitoare la aspectele reînnoirii sistemice pe care participanții le utilizau în mod regulat în activitatea lor și la eventualele aspecte cu care le era dificil să rezoneze sau pe care le găseau greu de transpus în practică.

Etapa întâi: Extragerea pedagogiei franciscanilor timpurii pentru reforma socială

Prima etapă a acestui studiu a creat o punte între explorarea unei culturi tradiționale și știința modernă: ceva vechi, ceva nou. Aceasta a condus la redescoperirea principiului lui Freire potrivit căruia, pentru a provoca o schimbare eliberatoare în interiorul unui sistem, este necesară adoptarea unei poziții critice, dar din postura de participant, din interiorul sistemului (Freire, 1970). Primii franciscani au făcut acest lucru identificându-se cu experiența umană a opresiunii, prin asumarea votului de sărăcie absolută. Cu alte cuvinte ei s-au poziționat astfel încât să conducă schimbarea din postura de călugări-cerșetori și persoane asociate leproșilor, rămânând în același timp în cadrul ecleziastic al catolicismului. Deși epistemologia și sociologia lui Freire au fost criticate ca fiind simplificatoare și colonialiste (Bowers, 2005), nu există nicio îndoială că opera sa a avut un rol de pionierat în dezvoltarea pedagogiei critice și a creat premisele pentru multiplicarea și extinderea ciclurilor de cercetare-acțiune în vederea producerii unei schimbări sociale la nivel macro (Simpson & McMillan, 2008, pp. 1–3).

În mod similar, pedagogia franciscană timpurie a jucat un rol de pionierat în utilizarea unor practici educaționale itinerante, mendicante (adică specifice ordinelor călugărilor-cerșetori), informale și puternic impregnate de expresie artistică, prezentând

numeroase afinități cu principiile lui Freire privind rămânerea în interiorul sistemelor corupte și conducerea schimbării prin cicluri de învățare prin acțiune.

Deși misiunea lui Francisc a fost una evanghelică, acest studiu a separat cu atenție teoria și tehnicile mișcării de convingerile sale religioase, pentru a înțelege practicile recurente de predare și învățare și modul în care acestea au condus la reforma socială. Identificarea în detaliu a acestei pedagogii a început cu o analiză critică a surselor timpurii, pentru a determina ce elemente au fost consecvente din punct de vedere istoric în practicile pedagogice ale primilor franciscani. Această analiză a fost apoi utilizată pentru a stabili care elemente puteau fi transferate și care puteau varia. La prima vedere, această sarcină ar putea părea greu de realizat și lipsită de posibilitatea construirii unui cadru credibil. Nu este oare o asemenea explorare a istoriei inevitabil problematică prin caracterul ei subiectiv? Premisa teoretică a acestui studiu a fost că, dacă primii franciscani au reușit să producă o reformă socială de amploare printr-o identitate comună și printr-un mod de viață care puteau fi reproduse, transferate și extinse la scară largă, atunci trebuie să fi existat elemente consecvente care puteau fi identificate și extrase. Studiul s-a concentrat asupra Primului și celui de-al Doilea Ordin, optând în mod deliberat pentru o arie restrânsă de cercetare, în încercarea de a surprinde această esență.

Primul pas în procesul de definire a pedagogiei franciscane a fost identificarea elementelor centrale și constante ale identității religioase a Ordinului și, pornind de la acestea, a pedagogiilor centrale și constante care erau indisolubil legate de ele. Acest lucru a fost realizat pornind de la ideea că esența viziunii lui Francisc, care a modelat modul de viață al primilor franciscani, era expresia trăită a *vita apostolica*: o mișcare sociologică și spirituală desfășurată în Occident în secolele al XI-lea și al XII-lea și caracterizată de căutarea unei vieți creștine mai autentice (Cusato, 2009, p. 53). Pentru Francisc, aceasta a dobândit o formă concretă după ce a auzit, în timpul Liturghiei, lectura unui anumit pasaj din Scriptură, care a modelat și a fundamentat viziunea franciscanilor: Matei 10:7–14. Îndrumările date de Hristos primilor apostoli au devenit modelul de bază pentru jurământul și modul de viață ale franciscanilor.

Ancorarea studiului în expresia trăită a acestui text a permis evitarea căutării „adevăratului Francisc" și orientarea atenției către dovezile privind înțelegerile și practicile comune, în vederea elaborării unei clasificări a pedagogiei franciscane. O componentă observabilă a pedagogiei franciscane a fost inclusă în teoria de lucru dacă:

1. putea fi identificată ca derivând din modul în care primii franciscani au pus în practică pasajul din Matei 10:7–11;
2. putea fi identificată în învățăturile și exemplul lui Francisc însuși;

3. putea fi identificată în istoria franciscanismului timpuriu într-un mod care:
   a. era clar legat de viziunea evanghelică a lui Francisc; și
   b. era susținut de o utilizare repetată și consecventă, nu doar de exemple izolate.

Deși o prezentare detaliată depășește sfera acestei lucrări, lectura critică a surselor timpurii, începând cu scrierile lui Francisc însuși, *Regula timpurie* și *Regula târzie*, precum și biografiile scrise despre el, a evidențiat trei teme pedagogice:

1. Un angajament față de mobilitate și călătoria cu puține lucruri: adoptarea unor stiluri de învățare flexibile și emergente i-a determinat pe primii franciscani să dezvolte comunități de practică itinerante;
2. Un angajament față de grija pentru semeni, exprimat prin ritmuri ale ascultării: retragerea pentru rugăciune și reflecție i-a determinat pe primii franciscani să practice reflecția prin experimentare;
3. Un angajament față de sărăcie, atât în sens material, cât și profetic, i-a determinat pe primii franciscani să își dramatizeze propria învățare prin experiență.

Etapa a doua: Dezvoltarea practicii și transferului pedagogiei franciscane

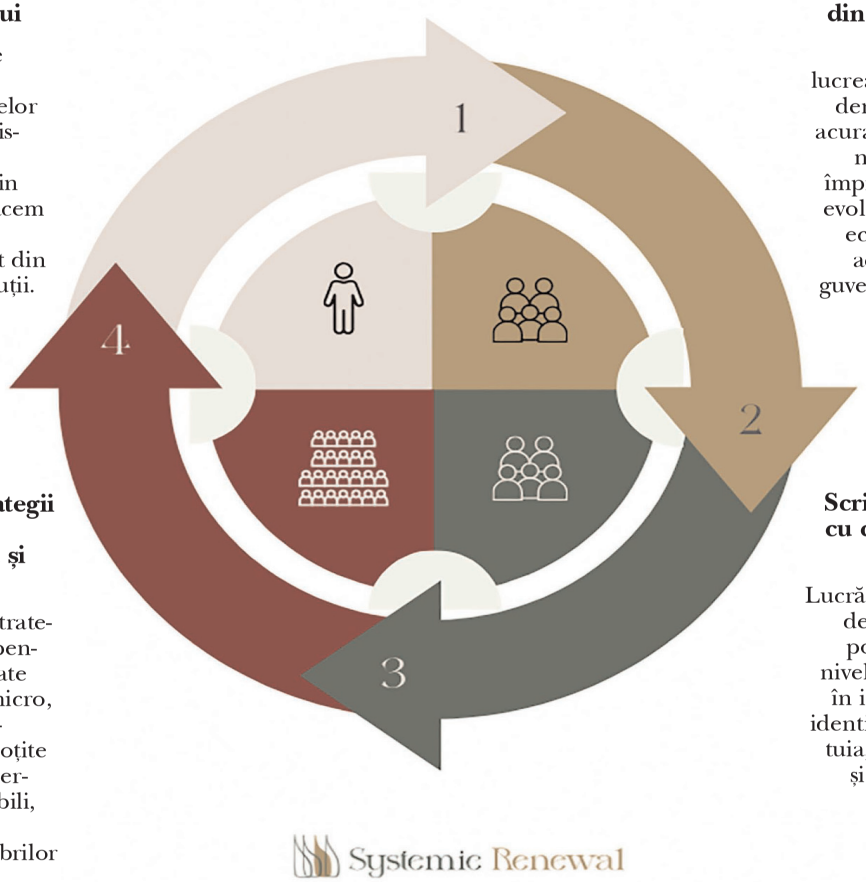
Trei ani de cercetare-acțiune participativă, desfășurați în cadrul The Francis Project, au condus la o descoperire importantă privind filosofia specifică aflată la baza pedagogiei franciscane. Cele trei angajamente istorice față de mobilitate, grija pentru semeni și sărăcie au generat ritmuri în viața primilor franciscani, care urmăreau schimbarea mentalităților la nivelurile micro, mezo și macro ale experienței umane (Bronfenbrenner, 1979). Rezultatul a fost că, deși franciscanii stăteau pe pământ alături de cerșetori, desculți, purtând doar tunici simple, strânse cu frânghii în jurul taliei, impactul lor nu a rămas la nivelul de bază al societății. El s-a propagat în sus, de la intervenția la nivel micro, al experiențelor individuale din interiorul unui sistem, la nivel mezo, prin colaborarea cu persoane aflate în poziții de conducere în Biserică și societate, și apoi la nivel macro, influențând modul în care instituția papală era dispusă să conceapă viața religioasă pentru bărbați și femei. Ei au fost pionierii primei comunități religioase ai cărei membri nu trăiau claustrați în mănăstiri, susținând reforma socială prin implicare socială itinerantă. Prin punerea în practică a acestor principii pedagogice, participanții la The Francis Project au descoperit un ritm de învățare prin acțiune puternic integrator, gradual și desfășurat pe trei niveluri:

Colectarea unor date exacte despre mentalitatea sistemului

Începem cu o observare extrem de precisă și disciplinată a experiențelor individuale din cadrul sistemului. La acest nivel micro, ne poziționăm din interiorul sistemului. Facem parte din sistem și prin urmare facem parte atât din problemă, cât și din soluții.

Construirea echipei potrivite de cercetare-acțiune din interiorul sistemului

Reunim o echipă care lucrează într-un cadru confidențial pentru a evalua cu acuratețe mentalitățile de la nivel mezo ă macro care împiedică funcționarea sau evoluția sistemului. Această echipă trebuie să includă actori de la nivelurile de guvernanță, management și operațional.



Dezvoltarea unor strategii și indicatori care să schimbe mentalitatea și practicile colective

Implementăm în mod strategic mai multe strategii pentru a integra o mentalitate reînnoită la nivelurile micro, mezo și macro ale experienței. Acestea sunt însoțite de indicatori-cheie de performanță clari și realizabili, care beneficiază de susținerea tuturor membrilor echipei.

Scrierea unor prezentări cu caracter restaurativ și persuasiv

Lucrăm la nivel mezo înainte de a încerca să schimbăm politicile sau strategiile la nivel macro. Ca participanți în interiorul sistemului, ne identificăm cu povestea acestuia, cu pierderile, greșelile și nevoia sa de reînnoire.

Figura 1: Metodologia reînnoirii sistemice: intervenții stratificate la nivel micro, mezo și macro

1. La nivel micro, practicienii se identificau cu suferința și imperfecțiunea indivizilor, ca tovarăși de drum;
2. La nivel mezo, practicienii construiau comunități de învățare bazate pe egalitate, în cadrul cărora erau ei înșiși participanți;
3. La nivel macro, practicienii se identificau, umili, cu sărăcia materială, culturală, psihologică și spirituală a societății lor.

După mai multe cicluri de analiză, aceste dimensiuni au fost reunite în patru mișcări, alcătuite din douăsprezece etape ale practicii. La începutul fiecărei zile petrecute împreună, participanții la The Francis Project începeau cu reflecție personală și activități în grupuri mici, axate pe experiența de nivel micro. După pauza de dimineață, grupul trecea la activități de nivel mezo și la rezolvarea de probleme. După-amiezile combinau timpul liber cu sesiuni în care participanții începeau să rescrie narațiunile din propriul sector. Sesiunile de seară erau dedicate activităților de nivel macro, în cadrul cărora erau prezentate în mod creativ narațiuni reînnoite. Astfel a rezultat o metodologie de cercetare-acțiune sistemică, bazată pe următorul flux repetitiv:

Etapa a treia: Dezvoltarea practicii și transferului reînnoirii sistemice

În cea de-a treia etapă de dezvoltare, pedagogia franciscană a fost explorată în continuare împreună cu lideri din mai multe sectoare și țări și cu persoane de diferite credințe religioase sau fără afiliere religioasă. Printre domeniile reprezentate s-au numărat consolidarea păcii, asistența medicală, sustenabilitatea, asistența socială, medierea, învățământul superior, sprijinul pentru persoanele fără adăpost, lucrul cu tinerii, liderii religioși și membri ai parlamentului. A fost înființată o nouă companie, Systemic Renewal International Pty Ltd., pentru a oferi o bază instituțională programelor de formare și proiectelor. Participanții au fost instruiți să adopte practica intenționată de constituire a unor echipe de cercetare-acțiune care porneau întotdeauna de la experiența individuală. În spiritul rădăcinilor sale franciscane, procesul trebuie să îi includă și pe cei care dețin cea mai puțină putere în sistem. Sunt incluși întotdeauna participanți aflați la nivelul operațional al sistemului, „de la firul ierbii", precum și persoane de la nivelurile de management și guvernanță. Acești actori colaborează pentru a reînnoi mentalitatea și infrastructura sistemului lor. Pe lângă această diferență de natură etică, reînnoirea sistemică se distinge metodologic de modelele convenționale de

cercetare-acțiune sau de reflecție, deoarece identifică și abordează mentalitatea colectivă a sistemului la trei niveluri: micro, mezo și macro.

Practicanții reînnoirii sistemice încep prin colectarea unor date exacte despre mentalitatea sistemului, prin practică reflexivă bazată pe experiență și prin exprimarea explicită a trăirilor. Echipa de cercetare-acțiune se reunește într-un spațiu sigur și confidențial, în care cunoștințele pot fi împărtășite între nivelurile micro, mezo și macro ale experienței. Grupul alocă timp reflecției interioare, împărtășirii datelor despre experiențele individuale în cadrul sistemului, selectării problemelor care urmează să fie abordate, explorării sentimentelor asociate acestor experiențe și, pornind de aici, formulării și testării unor ipoteze privind mentalitățile care stau la baza lor. Prin repetare și cercetare-acțiune continuă, încep să apară și să reapară teme-cheie. Participanții analizează critic problemele pe care aleg să le aprofundeze, punând patru întrebări inspirate de prediciile franciscane timpurii și de teoria socială a cercetării formulată de Jürgen Habermas (1981):

Este adevărat? (adică este corect din punct de vedere factual?)

Este adevărat în prezent? (adică mai este actual?)

Este inteligibil?

Este corect? (în sensul de „adecvat din punct de vedere moral”?)

Pe parcursul unei perioade de doi ani, 27 de actori au practicat aceste ritmuri de colectare a datelor de la nivelul micro al experienței, după care au lucrat împreună cu o echipă de cercetare-acțiune, denumită Systemic Renewal Trust, pentru a analiza în mod confidențial mentalitățile de nivel mezo și macro care influențau sistemul lor. Această abordare s-a dovedit remarcabil de eficientă în depășirea presupunerilor generale și simplificatoare privind mentalitățile existente într-un sistem, precum „este rasist” sau „le pasă mai mult de profit decât de planetă”, și în orientarea către identificarea, pe baza datelor, a unor tipare de gândire specifice, împărtășite în cadrul unei comunități. De exemplu, rasismul poate fi înțeles mai precis prin prisma unei temeri subconștiente legate de pierderea culturii, a controlului sau a unor valori occidentale, percepute ca fiind amenințate. Pot fi apoi dezvoltate strategii specifice pentru a transforma mentalitatea colectivă dintr-una bazată pe teamă într-una bazată pe curaj. Un alt exemplu este acela că presupunerea potrivit căreia oamenilor nu le pasă de planetă poate fi greșită. Mentalitatea ascunsă poate fi aceea că o companie se consideră lipsită de puterea de a produce schimbări în contextul arhitecturii financiare globale. În acest caz poate fi necesară schimbarea sentimentului de neputință și nu a unei presupuse lipse de preocupare. Participanții au lucrat, de asemenea, la formularea unor mentalități

novatoare, care să contracareze lipsa de adevăr, caracterul depășit, lipsa de claritate sau injustiția mentalităților pe care le identificau.

Un manager superior din cadrul unei organizații umanitare a descris trustul ca oferind „o structură, un cadru teoretic fundamentat pe dovezi, care ajută la deblocarea unor lucruri ce mocneau de ceva vreme". În chestionarele de evaluare, participanții la programele de formare au fost rugați să evalueze eficiența procesului în identificarea problemelor de fond care împiedică reînnoirea: 88% i-au acordat patru stele sau mai mult. În ceea ce privește eficiența procesului în rezolvarea problemelor organizației, 75% i-au acordat patru stele sau mai mult.

Pentru această lucrare au fost intervievați trei participanți. Toți au afirmat că strategiile utilizate au făcut posibilă purtarea unor conversații dificile într-un mod confortabil, deoarece participanții erau scoși din dinamica lor obișnuită de putere și implicați într-un proces intenționat și ghidat. Aceștia au apreciat în mod deosebit metafora copacului, folosită pentru a analiza modul în care starea de sănătate și ritmul de producție al fructelor unui copac reflectă mentalitățile aflate la rădăcina sistemului. De asemenea, au apreciat accentul pus pe examinarea istoriei unui sistem, nu doar pentru a observa dificultățile sau greșelile sale, ci și punctele sale forte: binele esențial care s-a manifestat constant de-a lungul evoluției sale. Ei au perceput reînnoirea sistemică drept o combinație unică între grija bazată pe inteligență spirituală și emoțională și rigoarea necesară producerii unei schimbări tehnice și sistemice. După cum a comentat una dintre persoanele intervievate: „Îmi place că am fost încurajați să considerăm reflecția interioară drept muncă." O altă persoană intervievată a atribuit formării sale în reînnoire sistemică faptul că a susținut o prezentare TEDx despre reflecția interioară.

Concluzii și recomandări

Rezultatul studiului a fost dezvoltarea unei metodologii de cercetare-acțiune transferabilă și repetabilă, alcătuită din patru componente. Practica implică în mod selectiv o echipă de cercetare-acțiune care reprezintă nivelurile de guvernanță, management și operațional ale unui sistem și care lucrează colaborativ și gradual pentru colectarea datelor și elaborarea de soluții la probleme. Această dinamică integrează în procesul de învățare o etică a egalității. După cum a comentat una dintre persoanele intervievate:

„Sub nivelul factorilor de decizie se află biroul din colț sau ceea ce se întâmplă în camera motoarelor. De acolo trebuie să începem. Acolo se află adevăratul sens al organizației. Nu în declarația de viziune și nici în formulările privind misiunea, viziunea sau

valorile. Esențial este ceea ce cred oamenii nu doar despre organizație, ci și despre propriul lor rol în cadrul ei."

Practicienii urmăresc să redescopere punctele forte specifice sau binele esențial al sistemului lor și să le transpună într-un context contemporan. Cele patru discipline sunt:

1. Colectarea unor date exacte despre mentalitatea sistemului.
2. Constituirea echipei potrivite de cercetare-acțiune din interiorul sistemului.
3. Elaborarea unor prezentări cu caracter restaurativ și persuasiv.
4. Dezvoltarea unor strategii și indicatori care să schimbe mentalitatea și practicile colective.

Datele studiului au evidențiat un flux continuu între patru discipline de raportare la experiența umană. Prin intermediul acestora, reînnoirea sistemică le permite practicienilor să identifice mentalitatea sistemului și să abordeze problemele asociate acesteia la trei niveluri ale experienței umane: micro (individual), mezo (organizațional) și macro (societal). Practicienii realizează acest lucru poziționându-se în interiorul sistemului, dar menținând în același timp o perspectivă critică. Aceasta conduce la dezvoltarea capacității practice de a crea procese sigure și eficiente pentru identificarea „decalajului uman" dintre capacitatea noastră de a produce și disponibilitatea noastră de a adopta o mentalitate care să răspundă consecințelor asupra naturii (Peccei, 1979, p. xiii). Reînnoirea sistemică este o pedagogie emergentă, cu o capacitate aparte de a face vizibile cu acuratețe mentalitățile ascunse din sectoare cu tradiție îndelungată și de a le transforma în mod eficient.

Referințe bibliografice

Academy for Systems Change. (7 martie 2019). *Peter Senge, the fifth discipline* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Fln7GnBNWmo.

Ardern, J. (2025). *A different kind of power*. Penguin Books.

Armstrong, R. J., Hellman, J. A. W., & Short, W. J. (editori). (1999). *Francis of Assisi: The saint*. New City Press.

Armstrong, R. J., Hellman, J. A. W., & Short, W. J. (editori). (2000). *Francis of Assisi: The founder*. New City Press.

Armstrong, R. J., Hellman, J. A. W., & Short, W. J. (editori). (2001). *Francis of Assisi: The prophet*. New City Press.

Bonaventure. (1260-1263). "The Major Legend by Bonaventure." În R. J. Armstrong, J. A. W. Hellmann, & W. J. Short (editori), *Francis of Assisi: The founder: Early documents* (pp. 525-645). New City Press.

Botkin, J. W., Elmandjra, M., & Malitza, M. (1979). No limits to learning: Bridging the human gap. A report to the Club of Rome. Pergamon Press.

Bowers, C. A. (2005). Introducere. În C. A. Bowers & F. Apffel-Marglin (editori), *Rethinking Freire: Globalisation and the environmental crisis* (pp. 1–12). Lawrence Erlbaum Associates.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Cusato, M. F. (2009). *The early Franciscan movement (1205–1239): History, sources and hermeneutics*. Spoleto: Fondazione Centro Italiano do Studi Sull'Alto Medioevo.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.

Dreier, L., Nabarro, D., & Nelson, J. (2019). *Systems leadership for sustainable development: Strategies for achieving systemic change*. Corporate Responsibility Initiative, Harvard Kennedy School. https://www.hks.harvard.edu/sites/default/files/centers/mrcbg/files/Systems%20Leadership.pdf

Dubois, L. L. (1906). *Saint Francis of Assisi, social reformer*. Benziger Brothers. *Framework: Inner development goals*. (n.d.). https://innerdevelopmentgoals.org/guide/.

Francis. (2015). *Laudato si': On care for our common home [enciclică]*. Vatican Publishing House. https://www.vatican.va/content/francesco/en/encyclicals/documents/papafrancesco_20150524_enciclica-laudato-si.html

Francis. (2020). *Fratelli tutti: On fraternity and social friendship [enciclică]*. Vatican Publishing House. https://www.vatican.va/content/francesco/en/encyclicals/documents/papafrancesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (traducere de M. B. Ramos). Continuum International Publishing Group.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.

Guterres, A. (2023, April 25). *Warning over half the world is being left behind, Secretary-General urges greater action to end extreme poverty, at Sustainable Development Goals progress report launch*. UN Meetings Coverage and Press Releases. https://press.un.org/en/2023/sgsm21776.doc.htm

Habermas, J. (1981). *The theory of communicative action, Vol 1: Reason and the rationalization of society* (traducere de T. McCarthy). Beacon Press.

Hewlett, R. (2022). *The virtuous economy: Reforms in the Franciscan tradition*. Franciscan Institute Publications.

Hewlett, R. (2025). *The virtuous economy workbook: Reforms in the Franciscan tradition*. Franciscan Institute Publications.

Hooker, D. A., & Czajkowski, A. P. (2012). *Transforming historical harms*. Eastern Mennonite University. https://emu.edu/cjp/docs/transforming-historical-harms.pdf

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Lederach, J. P. (2005). *The moral imagination: The art and soul of building peace*. Oxford University Press.

"Legend of the Three Companions." (1241–1247). În R. J. Armstrong, J. A. W. Hellmann, & W. J. Short (editori), *Francis of Assisi: The founder: Early documents* (pp. 61-112). New City Press.

Meadows, D. (1999). *Leverage points: Places to intervene in a system*. The Sustainability Institute.

Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., & Behrens III, W. W. (1972). *Limits to growth: A report for the Club of Rome's project on the predicament of mankind*. Potomac Associates. Micah Australia. (n.d.).

Safer world for all. https://www.micahaustralia.org/take-action/safer-world Micah Australia. (Februarie 2024). *Safer world for all: Policy report.* https://saferworld.org.au/wpcontent/ uploads/-2024/03/Safer-World-for-All-Policy-Report-V1-Feb.pdf

Moorman, J. R. H. (1988). *A history of the Franciscan order: From its origins to the year 1517.* Franciscan Herald Press.

Mulgan, G. (2023). *The transferability question.* International Public Policy Observatory. https://theippo.co. uk/wp-content/uploads/2023/12/The-Transferability-Question-IPPO-Web- Version.pdf

Paris, M. (1866–1869). *Matthaei Parisiensis, monachi Sancti Albani, Historia Anglorum, sive, ut vulgo dicitur, Historia Minor* (editor: F. Madden; Vol. 1–3). Longmans, Green & Co.

Peccei, A. (1979). Prefață. In *No limits to learning: Bridging the human gap* (pp. xiii–xvi). Pergamon Press.

Robson, M. J. P. (2006). *The Franciscans in the Middle Ages.* Boydell Press.

Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organisation.* Doubleday and Co.

Senge, P., Hamilton, H., & Kania, J. (2015). The dawn of system leadership. *Standford Social Innovation Review*, *13*(1), 27–33. https://doi.org/10.48558/yte7-xt62

Simpson, D. J., & McMillan, S. (2008). Is it time to shelve Paulo Freire? *Journal of Thought, 43*(1–2), 3–6. https://doi.org/10.2307/jthought.43.1-2.3

"The Later Rule." (1223). În R. J. Armstrong, J. A. W. Hellmann, & W. J. Short (editori), *Francis of Assisi: The saint: Early documents* (pp. 99-106). New City Press.

"The Second Life of Francis by Thomas of Celano." (1241–1247). În R. J. Armstrong, J. A. W. Hellmann, & W. J. Short (editori), *Francis of Assisi: The founder: Early documents* (pp. 233-393). New City Press.

Programul Națiunilor Unite pentru Mediu. (2024). *Emissions Gap Report 2024: No more hot air … please! With a massive gap between rhetoric and reality, countries draft new climate commitments.* https://wedocs.unep.org/handle/20.500.11822/46404

Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning and identity.* Cambridge University Press.

Biografii

Heather Cetrangolo este preot anglican și fondatoarea Systemic Renewal International. În prezent, este vicar la Holy Trinity din Port Melbourne și director pentru programe școlare în cadrul Mustard Leadership. Heather este jurist și cadru didactic calificat și deține un doctorat obținut la Universitatea Divinity. A fost bursieră Caux și deține o diplomă postuniversitară în pedagogie, o diplomă postuniversitară în arte (leadership creștin), o diplomă postuniversitară în practică juridică, competențe și etică, precum și un certificat în învățământ superior.

heather@heathercetrangolo.com

Învățarea inovatoare prin intermediul Patrimoniului Mondial în zorii post-Antropocenului

Jacobus Bracker și Maike Land*

Rezumat

Astăzi, în contextul unei policrize planetare, începe să se contureze o nouă paradigmă civilizațională: ecoculturi ale unui post-Antropocen timpuriu pot fi identificate în întreaga lume, contestând moștenirile erei combustibililor fosili prin reconectarea oamenilor cu Pământul. Lucrarea noastră reflectează asupra modului în care Educația pentru Dezvoltare Durabilă (EDD) poate sprijini această transformare culturală profundă, care presupune o schimbare de mentalitate într-un moment critic.

Explorăm modul în care siturile Patrimoniului Mondial UNESCO pot funcționa ca laboratoare vii pentru învățarea transformațională, favorizând (re)țeserea unor rețele de sensuri și valori care să refacă legătura cu Pământul. Astfel de situri reprezintă instrumente puternice pentru EDD, deoarece oferă conexiuni tangibile cu timpul profund, istoria, cultura, mediul și cunoașterea tradițională. Ele sunt spații ale anticipărilor și potențialităților trecute și prezente pentru o diversitate de viitoruri. Prin întâlniri interdisciplinare și interculturale, cursanții explorează bogăția asociativă a acestor situri și dezvoltă o conștientizare critică a provocărilor actuale și a tiparelor culturale care le modelează.

Prin înțelegerea caracterului construit al viziunilor asupra lumii, cursanții dobândesc capacitatea de a dezvolta trasee către viitoruri alternative. Învățarea bazată pe patrimoniu, care pune accentul pe educația bazată pe experiență și ancorată în teritoriu, le permite să treacă de la înțelegerea cognitivă la acțiune – reducând „decalajul uman" care separă cunoașterea de transformarea sistemică.

În ultimă instanță, această lucrare contribuie la viziunea proiectului „Speranța nu are limite" prin susținerea unei educații întemeiate pe conectare, reflecție critică și rezonanță

* Autor corespondent: Jacobus Bracker, Universitatea Tehnică din Hamburg, jacobus.bracker@planetaryways.org.

culturală. În plus, accentul pus pe imagini ca elemente ale învățării le oferă cursanților puterea de a imagina și crea în comun viitoruri durabile.

Cuvinte-cheie: post-Antropocen, ecoculturi, EDD, situri ale Patrimoniului Mondial, cultură vizuală.

Introducere, acum, CO_2 atmosferic: 428,07 ppm*

Deși acțiunile necesare pentru menținerea unor condiții de viață adecvate pentru ființele de pe Pământ sunt descrise pe larg, răspunsurile politice rămân insuficiente. În mod evident, adevărata provocare a tranziției către o civilizație ecologică nu constă în imposibilitatea acesteia, ci în depășirea lipsei de voință politică și de angajament. De ce ne îndreptăm cu viteză către o catastrofă globală, în pofida deceniilor de avertismente formulate de climatologi (începând cu Arrhenius, 1896), lideri indigeni (Kopenawa & Albert, 2013), organizații (Meadows et al., 1972) și filosofi precum Hans Jonas, care formulase încă din 1979 un imperativ ecologic (Jonas, 1979)?

Trăsăturile definitorii ale Antropocenului – precum criza climatică, pierderea biodiversității și extinderea poluării – pun puternic sub semnul întrebării dihotomiile occidentale dintre natură și cultură. Oamenii au devenit o forță geologică, dar nu sunt capabili să gestioneze această nouă superputere. Gânditori precum Bruno Latour și Philippe Descola sugerează că trebuie să ne familiarizăm mințile antropocentrice cu un concept considerat odinioară „sălbatic" (Descola, 2011; Latour, 2017, 2018): ideea că toate ființele și lucrurile de pe Pământ sunt interconectate. Separarea dintre natură și cultură constituie un produs contingent al devenirii occidentale, modelat de sisteme de opresiune precum patriarhatul și colonialismul, care împiedică acțiunile de grijă față de lumea mai-mult-decât-umană din care facem parte și de care depindem. Cum acțiunile umane sunt guvernate de tipare culturale, reconectarea cu Pământul trebuie să înceapă în mintea noastră – prin reconfigurarea ecoculturală a rețelelor noastre de sensuri – dacă dorim să restabilim echilibrul în cadrul sistemelor vii.

În special pentru oamenii „occidentali" sau „moderni", o asemenea schimbare culturală este pe cât de dificilă, pe atât de fundamentală. După cel puțin două milenii și jumătate în care, așa cum vor arăta exemplele de mai jos, ei și-au afișat cu mândrie dominația asupra naturii, acest proiect occidental se confruntă cu o nouă mare umilire freudiană: o umilire ecologică, cel puțin pentru civilizațiile occidentale.

* Toate valorile pentru CO2 atmosferic sunt date conform Institutului de Oceanografie Scripps, *Curba Keeling*. https://keelingcurve.ucsd.edu/ (20.01.2026).

Recent, *Pactul pentru Viitor* al Organizației Națiunilor Unite a recunoscut importanța culturii pentru transformarea în direcția sustenabilității (Organizația Națiunilor Unite, 2024, p. 10). Educația, și în special EDD – obiectivul 4.7 al Obiectivelor de Dezvoltare Durabilă ale ONU și articolul 14 al Cartei Pământului –, joacă, prin potențialul său ridicat de transformare a culturilor (Conferința Rectorilor din Germania, 2023, p. 2), un rol extrem de important în această schimbare culturală orientată către acțiune pentru sustenabilitate.

În lucrarea de față explorăm exemple de identități ecoculturale așa cum au fost ele reprezentate în imaginile societăților din trecut. Explicăm de ce această privire către trecut este indispensabilă pentru revitalizarea – sau „resălbăticirea" – dimensiunii ecologice a identităților culturale actuale și modul în care această perspectivă poate îmbogăți EDD pentru a susține transformările ecoculturale ale cursanților.

Deși EDD este departe de a fi integrată în toate domeniile educației sau în programele de învățământ superior la nivel global, în întreaga lume apar numeroase inițiative care le oferă cursanților capacitatea de a deveni lideri în viitoruri durabile. Această tendință reprezintă un semn vital al transformării ecoculturale și al începutului post-Antropocenului timpuriu.

În sfârșit, explorăm de ce puterea de a crea imagini – una esențialmente umană (Jonas, 1961, p. 162) – constituie un element central al învățării.

Atena, cca 570 î.Hr., CO_2 atmosferic: cca 275 ppm

Separarea conceptuală dintre cultura (umană) și natură, vizibilă în tendința societăților „occidentale" sau „moderne" de a trata animalele, plantele și Pământul ca pe niște obiecte, își are originea într-o schimbare profundă a percepției sau chiar într-o pierdere a capacității de a percepe mediul natural (Abram, 1996, pp. 27–28). Pentru mulți oameni, „sinele lor ecologic a devenit treptat tot mai puțin accesibil" (Milstein & Castro-Sotomayor, 2020, p. xvii). Tocmai această poveste a unei îndepărtări progresive a percepției față de natură poate fi recunoscută în evoluția artei grecești antice. Două exemple de ornamentație arhitecturală de la situl Patrimoniului Mondial UNESCO al Acropolei ateniene fac această poveste vizibilă și ușor de înțeles pentru cursanți.

Mai întâi, privim frontonul vestic al Hekatompedonului (Muzeul Acropolei), un templu datând din secolul al VI-lea î.Hr., probabil dedicat Atenei și precursor al Partenonului. Frontonul conține trei grupuri de figuri care reprezintă scene mitologice, sculptate în altorelief din blocuri de rocă poroasă, de culoare gălbuie – un calcar

grosier provenit din peninsula Pireu (Heberdey, 1919, pp. 182–183). În centru, doi lei – reprezentați în mod evident mai mari decât prada lor – au doborât un taur adult. Zonele laterale ale frontonului prezintă eroi mitologici care întâlnesc creaturi marine în regiuni îndepărtate (cf. Knell, 1990, p. 4; Schuchhardt, 1940, p. 22). În partea stângă este reprezentat Heracles – fiul muritor al lui Zeus – luptându-se cu o ființă cu trup de pește, Nereu (Schuchhardt, 1940, p. 22) sau Triton (Buschor, 1922, p. 58), amândoi fiind divinități marine care mediază între zei și forțele elementare ale oceanului. În partea dreaptă, o figură umană aflată în picioare se confruntă cu o creatură înaripată cu trei trupuri, alcătuită din trei figuri masculine cu barbă, ale căror părți inferioare ale corpurilor sunt formate din șerpi împletiți. Figurile țin în mâini obiecte simbolizân elementele naturii: un val pentru apă, un fulger pentru foc și o pasăre pentru aer. Trupurile de șarpe reprezintă pământul, cel de-al patrulea element. Figura umană este probabil Menelau, eroul grec care, la întoarcerea din Războiul Troian, caută îndrumarea zeului mării cu privire la locul unde se află soția sa, Elena (Knell, 1990, p. 4). Frontonul este încadrat de marmură de Hymettos, sculptată cu motive de frunze de lotus și de acantă (Schuchhardt, 1935, p. 63, p. 65, p. 103), precum și cu păsări și flori de lotus (Heberdey, 1919, pp. 130 și urm.; Schuchhardt, 1935, p. 68).

După ce am analizat modul în care sunt mediate aceste scene, ne putem îndrepta acum atenția asupra semnificației și potențialului lor interpretativ. Scenele au atât o funcție protectoare, cât și o semnificație religioasă și politică. Leii subliniază puterea de acțiune și forța impresionantă a zeiței Atena (Knell, 1990, p. 4). Prin faptul că Heracles și Menelau, ambii apărați de Atena, reușesc să se impună în confruntarea cu divinitățile mării, este pusă în evidență protecția oferită de zeiță. Referirea la alcătuirea mării sugerează, de asemenea, noi revendicări de putere pentru orașul-stat Atena (Knell, 1990, pp. 5–6).

Dincolo de aceste niveluri religioase și politice, sunt reprezentate și relațiile cu mediul. Privitorii și cursanții sunt încurajați să pună sub semnul întrebării cadrele de interpretare care stau la baza geo- și biopoliticii antice. În mod frapant, succesiunea figurilor corespunde unei succesiuni de spații care sintetizează viziunea greacă asupra lumii: în timp ce templul însuși marchează centrul urban (*asti*) al polisului, orașul-stat grec, taurul domesticit poate fi asociat cu *chora*, teritoriul rural din jurul polisului. Leii fac trimitere la *eschatia*, spațiul sălbatic, iar episoadele mitice la ținuturi și mări îndepărtate (cf. Hölscher, 2013, pp. 47–49). Lumea umană greacă începe astfel, în mod vizibil, să se distanțeze de domeniile mai-mult-decât-umane.

Rămâne, în cele din urmă, întrebarea de ce întregul ansamblu este încadrat de lotuși și frunze abstractizate – un domeniu vegetal neglijat, redus la rol ornamental (cf. Coccia, 2020, p. 15, elementele vegetale derivate din lotusul-tigru sunt extrem de abstractizate și domesticite pictural și par să îndeplinească doar o funcție ornamentală de încadrare), – precum și de păsări, și ce anume ne poate spune acest lucru despre relația atenienilor de la începutul secolului al VI-lea î.Hr. cu mediul lor.

Eroii greci aflați pe mări îndepărtate constituie o aluzie la dezvoltarea unei culturi a expansiunii și exploatării. Deși oamenii sunt încă reprezentați ca fiind mici în comparație cu personificările forțelor naturale – Nereu, Triton și Proteu –, apar deja revendicări ale dominației umane. În plus, întrucât în prezent nu mai există lei în sălbăticia Greciei, se ridică întrebarea ecologică dacă aceștia existau în Antichitate și, dacă da, de ce au dispărut. Practica de a utiliza tone de marmură de pe muntele Hymettos și calcar din Pireu, transportându-le până pe Acropole pentru a sculpta aceste imagini, reprezintă un gest geomorfic impresionant, continuat și astăzi prin transportarea lor în muzee din întreaga lume. Pentru cursanți, acest lucru deschide noi perspective asupra turbațiilor* produse de intervențiile umane în straturile de timp profund conservate geologic, precum și asupra percepției timpului geologic, o competență importantă pentru înțelegerea deplină a semnificației Antropocenului.

Exploatarea tot mai intensă a naturii se reflectă și în literatura antică. Filosoful grec Platon a scris dialogul fictiv *Critias*, a cărui acțiune ar fi avut loc între anii 440 și 415 î.Hr., adică aproximativ în perioada în care a fost finalizat Partenonul. În acest dialog, Critias deplânge scăderea fertilității solului din Attica, pe care o atribuie defrișărilor provocate de agricultură și de construirea navelor de război, ceea ce a dus la eroziune și la reducerea capacității terenului de a reține apa de ploaie (Platon, Critias, 111a–d; Harris, 2011).

Cel de-al doilea exemplu prin care sunt mediate relațiile dintre oameni și mediu în Grecia antică provine de la Partenon. Acest templu monumental era dedicat zeiței Atena și, de asemenea, era amplasat deasupra orașului Atena, pe Acropole. Mai multe basoreliefuri îi reprezintă pe greci apărându-și identitatea „modernă”, adică cultivată și eroică, împotriva forțelor lumii sălbăticie și ale celor percepuți drept „ceilalți” – adesea reprezentate prin figuri marcate din punct de vedere al genului și exotizate, precum amazoanele îmbrăcate în veșminte orientale. Atenția noastră se concentrează asupra frontonului vestic, care înfățișează disputa dintre Atena și Poseidon pentru

---

* Termen utilizat în geologie și arheologie pentru a descrie amestecarea diferitelor straturi ale solului.

suveranitatea asupra Atenei. Deoarece Atena a făcut să crească un măslin, în timp ce Poseidon a oferit orașului doar un izvor cu apă sărată, oamenii i-au acordat victoria Atenei. Cu toate acestea Poseidon a continuat să fie venerat de atenieni, deoarece și el juca un rol absolut necesar în afirmarea puterii ateniene asupra mării – la capul Sounion, pe o faleză înaltă, i-a fost dedicat un templu, marcând în mod vizibil exinderea teritoriului Atticii către mare.

Și aici, întregul ansamblu vizual este puternic încărcat geo- și biopolitic și, comparativ cu precursorul discutat anterior, mai vechi cu aproximativ 150 de ani și mult mai antropocentric. Prin reprezentarea Atenei și a lui Poseidon ca acordându-le atenienilor favorurile lor, imaginile legitimează puterea acestora asupra teritoriului Atticii și asupra mării. Elemente ale mediului, în sensul dat naturii de către occidentali – precum măslinul – sunt reprezentate doar marginal, ceea ce ar putea sugera o concepție asupra relației om-mediu caracterizată de supremația umană și de disponibilitatea naturii de a fi utilizată pentru satisfacerea nevoilor oamenilor. Utilitatea zeilor era evaluată de greci și în funcție de utilitatea resurselor naturale pe care aceștia le ofereau.

Reprezentarea tot mai antropocentrică a naturii în arta greacă reflectă o transformare culturală și ideologică mai amplă – una care a contribuit tocmai la apariția condițiilor criticate în Critias și care au continuat să se dezvolte odată cu devenirea Antropocenului.

„Trecutul este o țară străină" (Lowenthal, 2015, p. 363), astfel că raportarea la trecut reprezintă o întâlnire interculturală. Ea deschide un al treilea spațiu, în sensul lui Homi Bhabha (1994, pp. 36–38), în care rețelele de sens se hibridizează și apar noi concepte culturale. Descrierea detaliată a imaginilor antice și punerea lor în legătură cu concepțiile antice despre oameni și mediu sunt prin urmare susceptibile să stimuleze reflecția critică a cursanților asupra conceptelor actuale și să sădească germenii transformării culturale. În special pentru occidentalii care evocă adesea cu entuziasm Grecia antică drept leagăn al democrației și filosofiei, această perspectivă poate deschide o privire critică asupra propriilor rădăcini. Consecințele scăderii nivelului apelor subterane, despre care vorbea deja Platon, pot fi experimentate și astăzi atunci când, călătorind în Grecia, ni se cere să economisim apă – un bun exemplu pentru predarea importanței competențelor de anticipare ecologică (cf. art. 6 din Carta Pământului). După ce am examinat rădăcinile culturale și am urmărit dezvoltarea gândirii antropocenice în Grecia antică, putem analiza acum ce alte perspective ne poate oferi trecutul.

Mỹ Sơn, cca 700 d.Hr., CO_2 atmosferic: cca 279 ppm

Ne continuăm călătoria prin trecut la situl Patrimoniului Mondial UNESCO Mỹ Sơn, aflat în centrul actualului Vietnam, unde contextul cultural și de mediu este diferit. Complexul de temple Cham este situat între râuri mici, într-o vale înconjurată de munți. Vestigiile sculpturale ale unuia dintre templele mai vechi, E1, datează din secolele VII–VIII d.Hr., la mai bine de o mie de ani după inaugurarea Partenonului. Totuși, în timp ce în Grecia antică mentalitatea s-a orientat către o viziune antropocentrică asupra lumii, la Mỹ Sơn natura nu este reprezentată drept ceva ce trebuie exploatat. Ce ne poate dezvălui așadar acest sit despre moduri alternative de a locui lumea?

Având dimensiuni de șapte pe șapte metri, E1 este mult mai mic decât templele monumentale grecești. Soclul acestui temply, aflat în prezent la Muzeul Sculpturii Cham din Đà Nẵng, prezintă basoreliefuri cu asceți care meditează, citesc sau cântă la instrumente sub copaci, în compania papagalilor și veveriților (pentru imagini, cf. Chau). Aici, natura este un spațiu în care oamenii se integrează – un mediu primitor pentru coexistență, dar nu un domeniu care trebuie dominat și exploatat.

Aceste viziuni contrastante asupra lumii nu sunt identificate doar retrospectiv. Plutarh, descriind înaintarea cuceritoare a grecilor conduși de Alexandru cel Mare către India, în anul 327 î.Hr., vorbește despre așa-numiții γυμνοσοφισται, asceți care erau la fel de spirituali ca sofiștii, dar în mod iritant pentru greci, umblau goi și nu manifestau nicio dorință pentru bunuri materiale. Plutarh scrie:

„Grecii victorioși ar trebui să danseze din nou în India și să reînvie amintirea sărbătorilor bahice printre triburile montane sălbatice de dincolo de Caucaz. Chiar și acolo, se spune, există anumiți oameni sfinți, [...] care urmează o severă gimnosofie [...]; ei sunt mai cumpătați decât Diogene, deoarece nu au nevoie nici măcar de desagă. Nu își fac provizii de hrană, fiindcă o găsesc mereu proaspătă și verde, oferită de pământ; râurile curgătoare le dau de băut, iar frunzele căzute și pământul acoperit de iarbă le servesc drept culcuș." (Plutarh, *Moralia*, 332)

Această remarcabilă anecdotă despre ciocnirea dintre ecoculturi își păstrează relevanța și pentru procesele contemporane de negociere: ea ilustrează faptul că există moduri alternative de raportare la lume – moduri care diferă fundamental de paradigmele „occidentale" și „moderne" aflate la baza Antropocenului.

Borobudur, 800 d.Hr. // prezent – CO2 atmosferic: 276 // 428,07 ppm

După întâlnirea cu culturile din Grecia antică și Cham, care reflectă modalități contrastante de raportare la natură – una înclinată spre dominație, cealaltă spre coexistență –, ne continuăm parcursul de învățare în jurul anului 800 d.Hr., într-o regiune cunoscută astăzi sub numele de Indonezia. La situl Patrimoniului Mondial UNESCO Borobudur, din insula Java, capacitatea umană de acțiune și puterea imaginilor străvechi converg în direcția unei civilizații ecologice, prin grija față de patrimoniul cultural și natural.

Borobudur este un templu budist cu o bază pătrată, fiecare latură având aproximativ 123 de metri. Suprafața construcției este acoperită de 1 460 de basoreliefuri care relatează episoade din viața lui Buddha și ilustrează principiul karmei, însumând o suprafață totală de 2 500 de metri pătrați (Suamba, 2015, p. 19). În 1991, Borobudur a fost înscris de UNESCO pe Lista Patrimoniului Mondial. „Valoarea universală excepțională" (VUE) – criteriu decisiv pentru această recunoaștere (art. 1, Convenția Patrimoniului Mondial, 1972) – a fost justificată astfel:

„Ansamblul de temple de la Borobudur, cu piramida sa în trepte, neacoperită, alcătuită din zece terase suprapuse și încununată de o cupolă mare în formă de clopot, reprezintă o îmbinare armonioasă între *stupas*, templu și munte, constituind o capodoperă a arhitecturii budiste și a artei monumentale" (UNESCO, f.d., Borobudur Temple Compounds; sublinierea noastră).

Privim mai îndeaproape basorelieful O-105 de pe baza ascunsă a Borobudurului (cf. imaginea din arhiva Wereld Museum). Baza ascunsă este soclul original al templului budist, care a fost acoperit într-o etapă ulterioară a construcției. Aceasta înconjoară întreaga structură și cuprinde 160 de basoreliefuri care ilustrează Mahakarmawibhangga, un text budist Mahâyâna explicând mecanismele karmei (Safitri et al., 2024, p. 630).

Panoul O-105 prezintă patru călugări meditând în nișe săpate în stâncă, înconjurați de o mare diversitate de animale și plante: o pereche de tigri de Java, un cerb Muntiac, trei macaci cu coadă lungă, o civetă asiatică de palmier, o pisică-urs, o pereche de mici cerbi-șoarece, melci/gastropode, păsări nectivore, taro uriaș, mango, jackfruit, trestie de zahăr, bananier și migdal tropical (Rusdianto et al., 2024, pp. 104–105). Motivul este asemănător celui de la templul Cham E1 (vezi mai sus), deși biodiversitatea reprezentată este și mai bogată.

Compoziția basreliefului sugerează „că plantele, animalele și oamenii au o egalitate intrinsecă", iar oamenii nu sunt percepuți ca fiind superiori animalelor și plantelor (Rusdianto et al., 2024, p. 111). Ecosistemul reprezentat nu mai este însă intact. Tigrul de Java este astăzi dispărut, iar alte specii sunt amenințate, astfel încât basorelieful ne amintește în mod dureros de cea de-a șasea extincție în masă, aflată în desfășurare.

În același timp, VUE a Borobudurului este amenințată de mai mulți factori, precum construcțiile, turismul, degradarea pietrei și depunerile de cenușă acidă provenite din erupția muntelui Merapi din 2010. În cadrul proceselor de monitorizare reglementate prin Convenția Patrimoniului Mondial și Orientările Operaționale, în 2021 Indonezia a prezentat un raport privind starea de conservare, împreună cu un plan de management pentru Borobudur, în care sunt enumerate presiunile asupra mediului (Indonesia, 2021, p. 56):

„a. Nivelurile ridicate de poluare; cantități mari de praf și deșeuri care pătrund în fisurile pietrei templului; b. Nivelurile ridicate de poluare a aerului, zgomot și deșeuri generate de activitățile turistice, care exercită presiune asupra mediului; c. Schimbările climatice, care afectează conservarea templului și a elementelor sale (basoreliefurile); d. Scăderea calității și disponibilității apei (care este și o consecință a dezvoltării), determinând diminuarea capacității de susținere a agriculturii; e. Deteriorarea calității mediului rural și perturbarea peisajului cultural al Ansamblului de temple de la Borobudur. Defrișările din Menoreh au provocat alunecări de teren, secetă și extinderea terenurilor degradate (ceea ce generează, de asemenea, riscurile de dezastre descrise mai sus)."

În consecință, îmbunătățirea calității mediului în general și protejarea resurselor naturale, în special a pădurilor din împrejurimi, reprezintă obiective pentru viitor. În mod remarcabil, pentru a îmbunătăți calitatea mediului și a resurselor naturale din Ansamblul de temple de la Borobudur, una dintre acțiunile propuse constă în menținerea vegetației, acordând atenție speciilor vegetale care apar în basoreliefuri, în texte și în cunoașterea locală tradițională. Acest lucru ilustrează în mod impresionant potențialul învățării bazate pe patrimoniu în cadrul EDD.

În timp ce mulți oameni au pierdut legătura dintre natură și cultură, precum și capacitatea de a percepe mediul natural, siturile de patrimoniu ne pot învăța nu numai că există modalități diferite de a locui împreună pe Pământ, ci chiar și cum să regăsim drumul către acestea – de exemplu prin reintroducerea vegetației străvechi. Astfel, patrimoniul nu este doar o punte către o țară străină; el poate oferi și o hartă pentru revenirea la coexistență și la aprecierea naturii fără a o reduce la statutul de resursă.

Trebuie remarcat că imaginile – basoreliefurile antice – joacă un rol decisiv în gestionarea ecoculturală a acestui sit de patrimoniu cultural în cadrul regimului UNESCO. În sfârșit, faptul că vestigiile materiale pot susține transformarea ecoculturală ar putea fi considerat, în sine, o valoare universală excepțională.

Concluzii și perspective – CO_2 atmosferic: depinde de alegerile noastre

Atunci când se predau teoria culturală și criza climatică, sintagma „cultură înaltă" declanșează uneori discuții. Ea este utilizată pentru a caracteriza culturile grecilor și egiptenilor antici, având în vedere realizările acestora în arhitectură, literatură, organizare politică etc. Dar după discuția despre Antropocen, o schimbare de valori ne poate determina să reconsiderăm care culturi ar trebui caracterizate drept „culturi înalte", în funcție de potențialul lor ecocultural de a avea grijă de comunitatea vieții.

În aceste vremuri de criză, când este necesară reconfigurarea unor trăsături culturale foarte adânc înrădăcinate, tocmai potențialul semiotic al acestor imagini bogate în asocieri, discutate mai sus, poate îmbogăți și transforma rețelele noastre de sensuri. După cum am arătat, imaginile antice ne pot spune foarte multe despre ecoculturile epocilor din care provin. Ele conservă cunoștințe ecologice străvechi și tradiționale. Astăzi, ele nu numai că oferă anumite modele de raportare la Pământ, care îmbogățesc sferele semiotice, sporind astfel gama posibilităților de găsire a soluțiilor și consolidând reziliența, ci ne oferă și posibilitatea de a regândi critic culturile recente ale exploatării. Acest lucru demonstrează de ce imaginile, mai ales în contextul EDD, au o importanță fundamentală: nu doar pentru că joacă un „rol special și distinct" (Botkin et al., 1979, p. 41) în orientarea intuiției, ci și datorită puterii lor de a transforma cultura.

Învățăm astfel că rădăcinile comportamentului nostru distructiv se întind mult mai adânc, dincolo de modernitate sau industrializare și că drept urmare el va opune o rezistență mai mare încercărilor noastre de transformare către ecoculturi. Imaginile de pe Acropole îi invită în special pe cursanții occidentali la o reflecție critică asupra devenirii lor culturale antropocentrice și antropocenice. Confruntarea cu un tipar de exploatare a Pământului vechi de milenii îi poate determina pe cursanți să își regândească propriile trăsături culturale. Acest lucru devine cu atât mai probabil atunci când ei intră în contact cu alte imagini – precum cele prezentate aici din Asia de Sud-Est – care oferă identități ecoculturale alternative.

Ceea ce poate fi resimțit ca încă o umilire a omului rațional contribuie la evidențierea profunzimii interconectării noastre, ca oameni, cu tot ceea ce am separat de noi înșine – și anume „natura" –, prin toate percepțiile și capacitatea noastră de a fi afectați. Conștientizarea acestei interconectări, care ne susține existența și care este însăși viața noastră, ne poate convinge să respectăm un imperativ ecologic menit să mențină acest sistem în interdependența sa – un imperativ ecologic care, dezvoltând ideea lui Hans Jonas, ar putea fi formulat astfel: „Acționează astfel încât efectele acțiunilor tale să fie compatibile cu perpetuarea vieții autentice mai-mult-decât-umane pe Pământ."

Referințe bibliografice

Abram, D. (1996). *The spell of the sensuous: Perception and language in a more-than-human world.* Pantheon Books.

Muzeul Acropolei. *Hekatompedon: West pediment (Inv. Akr. 3).* https://www.theacropolismuseum.gr/en/heka tompedon-west-pediment

Arrhenius, S. (1896). On the influence of carbonic acid in the air upon the temperature of the ground. *Philosophical Magazine and Journal of Science, 41*(251), 237–276. https://doi.org/10.1080/14786449 608620846

Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture.* Routledge.

Botkin, J. W., Elmandjra, M., & Malitza, M. (1979). *No limits to learning: Bridging the human gap. A report to the Club of Rome.* Pergamon Press.

Buschor, E. (1922). Der Dreileibige. *Athenische Mitteilungen, 47*, 53–60.

Chau, M. (n.d.). *Mỹ Son Hindu temple complex.* https://www.khanacademy.org/humanities/artasia/southeast-asia/x97ec695a:vietnam/a/my-son-hindu-temple-complex?referrer=share_link.

Coccia, E. (2020). *Die Wurzeln der Welt: Eine Philosophie der Pflanzen.*

Carl Hanser. Descola, P. (2011). J*enseits von Natur und Kultur.* Suhrkamp.

Carta Pământului (2000). Earth Charter International, The Earth Charter. https://earthcharter.org/read-theearth- charter/.

Conferința Rectorilor din Germania. (2023). *The cultural dimension of universities.* https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/02-01-01-Englische_Beschluesse/2023-11-14_HRK-MV_Empfehlung_Kulturelle-Dimension_EN.pdf

Harris, W. V. (2011). Plato and the deforestation of Attica. *Athenaeum, 99*(2), 479–482.

Heberdey, R. (1919). *Altattische Porosskulptur: Ein Beitrag zur Geschichte der archaischen griechischen Kunst.* Alfred Hölder.

Hölscher, T. (2013). Die griechische Polis und ihre Räume: Religiöse Grenzen und Übergänge. În M. A. Guggisberg (editor), *Grenzen in Ritual und Kult der Antike* (pp. 47–68). Schwabe. Indonesia (2021). *State of Conservation Report by the State Party.* https://whc.unesco.org/en/documents/186919.

Jonas, H. (1961). Homo pictor und die Differentia des Menschen. *Zeitschrift für philosophische Forschung, 15*(2), 161–176.

Jonas, H. (1979). *Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation.* Insel-Verlag.

Knell, H. (1990). *Mythos und Polis: Bildprogramme griechischer Bauskulptur*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Kopenawa, D., & Albert, B. (2013). T*he falling sky: Words of a Yanomami shaman*. Harvard University Press.

Latour, B. (2017). *Kampf um Gaia: Acht Vorträge über das neue Klimaregime*. Suhrkamp.

Latour, B. (2018). *Das terrestrische Manifest*. Suhrkamp.

Lowenthal, D. (2015). *The past is a foreign country – Revisited*. Cambridge University Press.

Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., & Behrens III, W. W. (1972). *The limits to growth: A report for the Club of Rome's project on the predicament of mankind*. Universe Books.

Milstein, T., & Castro-Sotomayor, J. (2020). Ecocultural identity: An introduction. În T. Milstein & J. Castro-Sotomayor (editori), *Routledge handbook of ecocultural identity* (pp. xvii–xxiii). Routledge.

Platon, *Critias* (2017). În: Gill, C. (editor), *Plato's Atlantis Story: Text, Translation and Commentary*. Liverpool University Press.

Plutarh, *Moralia* (1922). În: Babbitt, F. C. (editor), *Plutarch's Moralia*. Harvard University Press.

Rusdianto, R., Maryanto, I., Mundayat, A. A., Ashari, H., Fauziah, F., Wibowo, D. S., & Sujarwo, W. (2024). Queering tropical heritage: Flora and fauna reliefs in Karmawibhangga, Borobudur Temple, Indonesia. *eTropic*, *23*(1), 95–116. https://doi.org/10.25120/etropic.23.1.2024.4012

Safitri, P. I., Muliastuti, L., & Mayuni, I. (2024). Stories and meanings on Candi Borobudur reliefs as cultural insight in BIPA learning. În Z. Rarastesa, R. Gajjala, H. Isam, & D. Djatmika (editori), *Proceedings of the Third International Conference on Communication, Language, Literature, and Culture (ICCoLLiC 2024)* (pp. 627–635). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-321-4_47

Schuchhardt, W.-H. (1935). Die Sima des alten Athenatempels der Akropolis. *Athenische Mitteilungen*, *60*, 1-111.

Schuchhardt, W.-H. (1940). *Archaische Giebelkompositionen*. Hans Ferdinand Schulz Verlag.

Institutul de Oceanografie Scripps. *The Keeling Curve. https://keelingcurve.ucsd.edu/*

Suamba, I. B. P. (2015). Cosmology and cultural ecology as reflected in Borobudur Buddhist Temple. J*ournal of International Buddhist Studies*, *6*(1), 18–34. https://scispace.com/pdf/cosmology-and-culturalecology-as-reflected-in-borobudur-3m6rq8k0hk.pdf

UNESCO. Borobudur Temple Compounds. https://whc.unesco.org/en/list/592/

Organizația Națiunilor Unite (2024) *UNESCO world conference on cultural policies and sustainable development – MONDIACULT 2022*. https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/10/6.MONDIACULT_EN_DRAFT FINAL DECLARATION_FINAL_1.pdf

Muzeul Wereld. Imagine cu basoreliefurile de la Borobudur 105. https://collectie.wereldmuseum.nl/?query= search=*=TM-10015842#/query/0232b318-5199-41d6- a5f9-205ecc3947f6

WHC (1972). Convenția privind protecția patrimoniului mondial, cultural și natural (1972) (WHC). https://whc.unesco.org/en/conventiontext/.

Biografii

Jacobus Bracker este arheolog și educator interdisciplinar, activ la intersecția dintre cultura vizuală, eco-narațiuni și ecoculturi. Jacobus are experiență în predarea științelor umaniste de mediu, în calitate de lector la Universitatea Tehnică din Hamburg, precum și

în managementul științei în cadrul Conferinței Rectorilor din Germania. În calitate de educator certificat, evaluator al certificării Earth Charter School și fondator al Planetary Ways, el creează și facilitează spații de învățare dedicate Antropocenului

jacobus.bracker@planetaryways.org

Maike Land este ambasadoare pentru justiția climatică și Educația pentru Dezvoltare Durabilă. Ea facilitează proiecte educaționale și creează spații de învățare transformațională care le permit oamenilor să se implice activ în transformarea socio-ecologică. Facilitează spații comunitare, manifestând o sensibilitate deosebită față de structurile colective, conștiente de problematica discriminării și auto-organizate. Având o pregătire în economia mediului și cercetare culturală, cu accent pe Asia de Sud-Est, ea aduce în activitatea sa o perspectivă interdisciplinară. Este dedicată abordărilor educaționale care creează punți între perspective diverse și favorizează înțelegerea interculturală.

land.maike@web.de

Viitoruri regenerative îndrăznețe: îmbrățișarea schimbării cu abordări creative și imaginative

Julia Bentz, Jelena Ristić Trajković, Jelena Šćekić și Dezire Tilinger*

Rezumat

Viitorurile regenerative sunt o idee îndrăzneață – un concept plin de speranță și radical, bazat pe înțelegerea faptului că a face lucrurile „mai puțin rău" nu mai este suficient. Pe măsură ce tot mai multe limite planetare sunt atinse sau depășite, apelurile la noi moduri de a învăța și de a ne raporta la natură devin mai clare și mai insistente. Totuși găsirea de alternative pentru învățarea despre schimbarea socio-ecologică este dificilă. Nu este deloc evident de ce anume e nevoie pentru a imagina și proiecta viitoruri regenerative într-un context educațional. În activitatea noastră de educatori și cercetători, am constatat tot mai mult importanța creării unor spații în care speranța și imaginația să poată fi explorate.

Mulți educatori nu dispun de instrumentele, metodele și orientările necesare pentru a depăși predarea faptelor și problemelor asociate provocărilor globale și pentru a-i inspira pe cursanți să fie creativi și să se implice activ în construirea unor viitoruri regenerative și dezirabile. Pentru a răspunde acestei lacune, am inițiat proiectul colaborativ de carte „Imaginarea, proiectarea și predarea unor viitoruri regenerative: abordări artă-știință și inspirații din întreaga lume", rezultat grație eforturilor unei rețele globale de educatori, practicieni și agenți ai schimbării dedicați refacerii relației dintre oameni și natură și cultivării speranței. Cuprinzând 65 de instrumente propuse de 120 de autori din 30 de țări, volumul oferă sprijin educatorilor în explorarea unor modalități de predare și învățare întemeiate pe speranță.

Abordările creative reprezintă o modalitate puternică de implicare în provocările globale, deschizându-ne mintea către perspective mai-mult-decât-umane și oferind spații pentru imaginație, experimentare și asumarea unor perspective diferite. În pofida recunoașterii

---

* Autor corespondent: Julia Bentz, Centrul pentru Ecologie, Evoluție și Schimbări de Mediu (CE3C) și CHANGE – Institutul pentru Schimbări Globale și Sustenabilitate, Facultatea de Științe a Universității Lisabona, Portugalia, jhbentz@ciencias.ulisboa.pt, nr. ORCID 0000-0001-5120-9371.

potențialului abordărilor creative de a susține învățarea despre provocările socio-ecologice, aplicarea lor pe scară largă, în diferite discipline și contexte geografice, rămâne încă în urmă.

Contribuția noastră la inițiativa „Speranța nu are limite" include principalele constatări și principiile directoare rezultate din acest efort colaborativ. Ea ilustrează modul în care educația poate servi drept vehicul pentru schimbarea transformațională sistemică. În același timp, le oferă educatorilor mijloacele de a depăși pedagogiile disciplinare convenționale și de a cultiva spații de învățare interdisciplinară care susțin angajamentul pentru transformare, ancorate în comunitate, creativitate și grijă.

Cuvinte-cheie: abordări artă-știință, transdisciplinaritate, pedagogii ale speranței, educație pentru sustenabilitate, regenerare.

Adoptarea schimbării prin abordări creative și imaginative ale educației

În vremuri precum cele pe care le trăim, marcate de crize multiple și probleme globale complexe, este tot mai larg recunoscut faptul că educația trebuie să se schimbe pentru a-i pregăti pe cursanți, indiferent de vârstă și de contextul geografic, pentru provocările prezente și viitoare. Problemele socio-ecologice sunt tot mai prezente și afectează viețile multor tineri și adulți. În condițiile în care șase dintre limitele planetare sunt deja depășite (Richardson et al., 2023), apelurile la noi moduri de a învăța și de a ne raporta la natură și la viitor sunt atât convingătoare, cât și, în mod incontestabil, necesare. Provocările socio-ecologice actuale și viitoare necesită competențe noi și, posibil, diferite din partea generației tinere și impun educatorilor să își adapteze constant metodele și conținuturile la o lume în schimbare (Bentz, 2023; O'Brien et al., 2013).

Clubul de la Roma susține încă din anii 1970 necesitatea unor soluții holistice pentru abordarea provocărilor socio-ecologice complexe și interconectate. Raportul *Învățarea nu are limite*, publicat în 1979, argumentează că formele inovatoare și mai implicante de învățare sunt esențiale pentru confruntarea cu provocările globale. În pofida acceptării tot mai largi a unor forme de învățare mai creative, holistice și interdisciplinare, educația privind provocările socio-ecologice continuă să fie predată în mare măsură în cadrul științelor naturii și se concentrează în principal asupra riscurilor potențiale și a efectelor negative (Monroe et al., 2017; Stevenson et al., 2017). În multe cazuri, acest mod de predare tinde să atragă atenția asupra unor narative care induc teamă, în loc să ofere exemple practice de implicare activă. În pofida celor mai bune intenții ale multor educatori, s-a demonstrat că această abordare poate contribui la negare, amorțire emoțională și apatie în rândul elevilor și studenților (Norgaard,

2011). Nu este surprinzător faptul că studiile indică o creștere a pesimismului și a sentimentului de lipsă de speranță în privința viitorului în rândul tinerilor (Hickman, 2021). În pofida unei conștientizări generale tot mai mari a problemelor socio-ecologice, persistă un decalaj între cunoaștere și acțiune atunci când vine vorba despre depășirea noțiunilor abstracte și despre construirea unei relații cu aceste probleme care să consolideze capacitatea personală de acțiune și să se concretizeze în fapte. Totuși multe demersuri educaționale pornesc încă de la presupunerea că, odată ce știm ce trebuie făcut, acțiunea concretă va urma de la sine. Această presupunere s-a dovedit în mod repetat greșită, ceea ce sugerează că reducerea decalajului dintre cunoaștere și acțiune necesită abordări calitativ diferite ale învățării despre problemele socio-ecologice globale. Aceasta poate presupune depășirea explicațiilor raționale și a definirii problemelor și implicarea sentimentelor, emoțiilor, poveștilor, viziunilor și corpurilor oamenilor în procesul de învățare. Recurgerea la ideea de viitoruri regenerative prin abordări artă-știință poate reprezenta o modalitate de a integra forme mai diverse de cunoaștere în vederea creării unor spații de învățare generative.

Viitorurile regenerative reprezintă o idee plină de speranță și radicală, cu implicații profunde pentru învățare și pentru implicarea în provocările socio-ecologice. Potrivit lui Paul Hawken, „regenerarea nu înseamnă doar readucerea lumii la viață, ci înseamnă și readucerea la viață a fiecăruia dintre noi" (2021, p. 9). Această idee subliniază faptul că oamenii sunt parte integrantă a naturii sau chiar *sunt* natură și dispun de o capacitate enormă de a reface, susține și regenera sistemele vii. Acțiunile regenerative presupun conexiuni profunde între oameni și natură și un proces interdependent în cadrul căruia dezvoltarea sănătoasă a fiecărei forme de viață este inseparabil legată de dezvoltarea sănătoasă a celorlalte ființe vii. În consecință, bunăstarea oamenilor este strâns legată de bunăstarea mediului în ansamblu. Această concepție asupra relațiilor de interdependență dintre oameni și natură este strâns legată de modurile indigene de cunoaștere. Legăturile profunde dintre oameni și lumea naturală constituie un element central al multor viziuni indigene asupra lumii. Numeroase comunități indigene împărtășesc ideea că oamenii se află în relații de înrudire cu animalele, copacii, râurile, munții și alte elemente ale lumii naturale (Bawaka Country et al., 2013; Chilisa, 2017; Johnson et al., 2016; Watts, 2013). Cultivarea și dezvoltarea unei perspective regenerative ne invită să regândim sau să reformulăm modul în care ne imaginăm locul în lume. Regenerarea ne provoacă să concepem spații de învățare care îi inspiră pe cursanți, consolidează colaborarea, generează speranță și sentimentul de putere de acțiune și ne fac să ne simțim vii.

Abordările de tip artă-știință sunt tot mai recunoscute pentru capacitatea lor de a oferi modalități alternative de învățare despre provocările globale. Implicarea imaginației și creativității ne poate ajuta să ne extindem viziunile asupra viitorului, să ne deschidem mintea către noi scenarii regenerative și să ne apropiem de lumea naturală ca de una a rudelor și relațiilor de înrudire. Prin arte vizuale, practici teatrale și design participativ, cursanții pot experimenta perspective diverse și își pot imagina viitoruri alternative care depășesc granițele convenționale. Abordările transdisciplinare artă-știință ale învățării pot crea spații în care oamenii să se raporteze la viitorurile regenerative la nivel personal și emoțional, apropiind acest concept abstract de propriile lor vieți și comunități. Acest lucru îi poate capacita și poate activa dorința de implicare și contribuție la construirea unor viitoruri alternative (Bentz, 2020; Bentz et al., 2022). Metodele creative pot fi integrate în numeroase discipline, oferind spații pentru imaginație, experimentare și speranță.

În activitatea noastră de cercetători și educatori preocupați de transformarea în direcția sustenabilității, am constatat tot mai clar importanța creării unor spații în care speranța și imaginația să poată fi explorate. Experiența acumulată în contexte de învățare diverse ne-a arătat că implicarea creativității, artei și imaginației poate cataliza învățarea transformațională și poate deschide noi căi pentru acțiunea colectivă. În pofida recunoașterii tot mai largi a potențialului abordărilor creative și transdisciplinare de a susține învățarea despre provocările globale și viitorurile regenerative, aplicarea lor pe scară largă, în discipline și contexte geografice diferite, rămâne încă limitată. Pentru a răspunde acestei lacune, am inițiat proiectul colaborativ de carte „Imaginarea, proiectarea și predarea unor viitoruri regenerative: abordări artă-știință și inspirații din întreaga lume". Apărut grație eforturilor unei rețele globale de educatori, practicieni și agenți ai schimbării dedicați refacerii relației dintre oameni și natură, volumul oferă instrumente, metode și orientări pentru profesorii care doresc să îi ajute pe cursanți să imagineze și să concretizeze viitoruri alternative creative și pline de speranță (Bentz & Ristić Trajković, 2025).

Un proiect editorial colaborativ și învățare dincolo de granițe

Scopul elaborării unui manual pentru „Imaginarea, proiectarea și predarea unor viitoruri regenerative" a fost acela de a încuraja viziuni juste, durabile și dezirabile asupra viitorului și de a-i sprijini pe educatori din întreaga lume în utilizarea abordărilor

artă-știință în acest demers. Ne-am propus să reunim și să facem accesibile abordări creative și imaginative pentru predarea și învățarea despre viitorurile regenerative în contexte și culturi diverse, atât în mediul academic, cât și în afara acestuia.

Am lansat proiectul printr-un apel deschis în toamna anului 2023. Contribuțiile primite și acceptate au fost analizate și editate în mai multe runde de feedback, pentru a asigura coerența prezentării, precum și utilitatea și aplicabilitatea lor în diferite contexte de învățare. Contribuțiile trebuiau să ofere perspective relevante și instrucțiuni clare. Autorilor li s-a cerut să prezinte instrumentele pas cu pas, pentru a le face cât mai ușor de utilizat. Fiecare capitol trebuia să includă o scurtă introducere a metodei, precum și o explicație a potențialului său regenerativ sau transformațional și a modului în care ar putea fi utilizată într-un context de învățare sau de implicare comunitară. Dacă, de exemplu, era prezentat un model de atelier, acesta trebuia să includă indicații privind timpul și materialele necesare, o ilustrare a modului de aplicare a metodei și un exemplu de proiect. Ne-am dorit să le oferim educatorilor capacitatea de a utiliza aceste instrumente în propria practică și în propriile spații de predare.

În aproape doi ani de lucru, am reunit 65 de instrumente creative dezvoltate de 120 de contributori din 30 de țări, reprezentând o gamă largă de contexte geografice, culturale și disciplinare. Cei mai mulți contributori sunt afiliați unor instituții din Europa și America de Nord. Volumul include și contribuții din Oceania și, într-o măsură mai mică, din Asia. Deși contribuțiile din Sudul Global rămân limitate, diversitatea locațiilor și a afilierilor instituționale evidențiază interesul internațional în creștere pentru pedagogiile regenerative și subliniază adaptabilitatea abordărilor educaționale creative la o varietate de contexte locale. Cartea a depășit astfel statutul unei simple colecții de instrumente, devenind un efort colaborativ de susținere a viitorurilor regenerative prin instrumente holistice, imaginative și creative. Ea s-a transformat într-o platformă care îi sprijină pe educatori să exploreze și să aplice noi modalități de predare și învățare despre viitorurile regenerative.

Abordarea transdisciplinară a volumului se reflectă atât în instrumentele propriu-zise, care integrează diferite tipuri de cunoaștere, cât și în diversitatea contributorilor, care aduc perspective din peste 25 de domenii disciplinare. Sunt puternic reprezentate științele sociale, arhitectura, studiile urbane, științele mediului și artele creative și performative, dar și informatica, ingineria, economia, psihologia și dreptul. În loc să se concentreze asupra unei singure epistemologii sau modalități de cunoaștere, cartea valorifică o pluralitate de voci, prezentând regenerarea ca pe un proces inerent interdisciplinar și incluziv. În acest fel, ea creează spațiu pentru o învățare integratoare și

creativă, care face legătura între știință și imaginație, gândirea sistemică și experiența corporală, practica comunitară și reflecția individuală.



Figura 1: Reprezentarea domeniilor disciplinare și a localizării geografice a autorilor

Instrumentele și abordările sunt structurate în jurul a șapte teme și secțiuni generale:

- Construirea comunităților: luarea deciziilor în colaborare și învățarea participativă.
- Expresie artistică și experimentare pentru schimbarea de mediu.
- Imaginarea zilei de mâine: scenarii și posibilități.
- Îmbunătățirea stării de bine: învățare din experiențe și conectarea cu natura;
- Învățare prin joc și instrumente digitale interactive.
- Complexitate și gândire integratoare.
- Pedagogii inovatoare pentru regenerare și transformare societală.

Secțiunile sunt concepute pentru a-i ajuta pe cititori să se orienteze în volum. Pentru a facilita utilizarea, am dezvoltat și o resursă complementară suplimentară, un set de instrumente care ajută la identificarea celor mai potrivite metode pentru un anumit context de învățare, cu ajutorul etichetelor, tabelelor și materialelor grafice (Ristić Trajković & Bentz, 2024).

Cultivarea speranței: rolul comunității, creativității și grijii în pedagogiile regenerative

Instrumentele reunite în această carte colaborativă îi invită pe educatori să depășească granițele tradiționale dintre discipline, dintre oameni și natură și dintre corp și minte, acordând în același timp atenție comunității, creativității și grijii. Ele favorizează o înțelegere mai profundă a sistemelor interconectate, capacitatea de a anticipa și imagina schimbarea, competențele practice necesare pentru a naviga prin complexitatea lumii de azi și reflexivitatea necesară pentru a regândi relația noastră cu lumea naturală.

În acord cu recomandările raportului *Învățarea nu are limite*, acest tip de învățare nu se limitează la educația formală, ci cuprinde și experiențe de învățare informală și pe tot parcursul vieții, inclusiv activități practice și implicare socială (Botkin et al., 1979). Adoptarea unei asemenea abordări a învățării presupune noi căi către regenerare și reziliență, care depășesc contextele educaționale tradiționale și influențează societățile în ansamblul lor.

În centrul instrumentelor reunite în volumul nostru se află trei principii directoare și valori: comunitatea, creativitatea și grija. Acestea modelează atât intenția pedagogică, cât și calitatea experiențială a abordărilor. Valorile respective sunt integrate în experiența trăită a învățării, creării în comun și transformării. Ele oferă fundamentul etic și afectiv pentru practici educaționale care urmăresc să fie nu doar funcționale, ci și

semnificative, incluzive și orientate către viitor. Împreună, ele cultivă o orientare către viitor care pune accentul pe apartenență, angajament, conștientizare critică și capacitatea de a acționa cu grijă și imaginație în fața provocărilor complexe.

Fiecare instrument este etichetat în funcție de principalele elemente tematice, competențe și domenii pedagogice pe care le abordează. Aceste etichete ajută la identificarea orientărilor comune diferitelor contribuții. Totodată, ele servesc drept indicatori ai valorilor care apar cel mai frecvent în aplicarea instrumentelor selectate. Numeroase instrumente se suprapun în raport cu mai multe valori, ceea ce arată că abordările care susțin comunitatea încurajează, în același timp, creativitatea și sunt fundamentate pe grijă.

În acest mod, cartea urmărește să cultive speranța prin experiențe concrete, creative și relaționale care îi reconectează pe cursanți între ei și cu lumea vie.

Comunitatea este una dintre cele mai importante valori și una dintre categoriile cel mai frecvent etichetate în volum. Etichete precum implicare comunitară, cercetare-acțiune participativă, ateliere colaborative și inițiative bazate pe comunitate reflectă accentul puternic pus pe explorarea colectivă și crearea în comun. Aceste abordări aduc în dialog și în procese comune de construire a sensului voci diverse, aflate dincolo de limitele sălilor de clasă tradiționale – inclusiv locuitori ai comunităților locale, persoane vârstnice, artiști și factori de decizie –, creând oportunități pentru o învățare care depășește contextele. Prezența puternică a abordărilor legate de învățarea transformațională și de capacitarea comunităților reflectă o orientare pedagogică comună către învățare ca spațiu al participării active și al dezvoltării capacităților. În multe dintre instrumentele prezentate, învățarea are loc în spații publice, contexte neconvenționale de învățare și cadre educaționale informale, unde relațiile, încrederea și cunoașterea contextualizată devin esențiale pentru realizarea unei transformări ancorate în specificul local.

Creativitatea este esențială nu numai pentru metodele artistice, ci și pentru abordările speculative, orientate către viitor și bazate pe experimentare, prezente în întregul volum. Etichete precum experimentare creativă, imaginarea viitorului, povestire, imaginație, vizualizare și gândire orientată spre proiectare indică un interes tot mai mare pentru potențialul imaginației, al cunoașterii întrupate și al gândirii speculative. Metodele creative sunt deosebit de prezente în abordările care combină rezonanța emoțională cu explorarea critică, permițându-le elevilor și studenților să se confrunte cu incertitudinea, ambiguitatea și complexitatea. Instrumentele ludice, precum jocurile de învățare, jocurile serioase, jocurile de rol și simulările, extind potențialul

pedagogic al creativității către formate afective și imersive. Aceste abordări invită la explorarea unor viziuni alternative asupra lumii și a unor noi modalități de construire a sensului, adesea insuficient explorate în educația convențională. Cartea evidențiază faptul că imaginația, construirea de viziuni și creativitatea reprezintă forțe regenerative. Ea sprijină dezvoltarea alfabetizării pentru viitor și favorizează flexibilitatea cognitiv-emoțională, valoroasă pentru imaginarea viitorurilor regenerative. Practicile artistice, inclusiv povestirea, manifestările teatrale, designul și vizualizările, susțin o implicare mai profundă în raport cu incertitudinea și, în același timp, fac ideile abstracte mai tangibile și mai relevante din punct de vedere emoțional.

Grija, ca valoare transversală, apare atât implicit, cât și explicit în mai multe abordări și teme. Deși este menționată mai rar ca etichetă explicită, ea este profund integrată în categorii precum empatia și asumarea perspectivei celuilalt, învățarea din natură și practicile care susțin starea de bine. Aceste abordări cultivă conștientizarea relațională față de sine, față de ceilalți și față de lumea naturală. Metodele bazate pe grijă estompează adesea granițele dintre transformarea interioară și acțiunea exterioară. Pedagogiile corporale și senzoriale, ca de pildă practicile de conștientizare corporală și învățarea în natură, le permit elevilor și studenților să dezvolte o conștientizare contextuală și o reziliență emoțională. Ele invită la reflecție și încetinirea ritmului, ca valori educaționale. Este important de remarcat că grija stă și la baza cadrelor colaborative și etice ale cărții în sine. Includerea unor voci diverse și deschiderea către pluralitatea culturală și epistemică demonstrează că regenerarea își are rădăcinile nu doar în inovare, ci și în responsabilitatea relațională și sprijinul reciproc.

Regândirea învățării pentru o lume dreaptă, rezilientă și prosperă

Învățarea pentru viitoruri regenerative presupune mai mult decât înțelegerea complexității schimbării socio-ecologice. Ea poate implica și practici trăite și corporale. În consecință, instrumentele prezentate în această carte susțin medii de învățare integrate și experiențiale, care îi invită pe cursanți să imagineze, să simtă, să creeze în comun și să acționeze. Fundamentate pe valorile comune ale comunității, creativității și grijii, aceste instrumente urmăresc să sprijine dezvoltarea unor competențe care reflectă o viziune educațională ancorată în speranță, capacitate de acțiune, justiție și conștiință ecologică. Practicile și instrumentele reunite în volum urmăresc să ofere atât inspirație, cât și exemple concrete pentru reducerea decalajului dintre cunoaștere și acțiune în

contexte geografice și culturale diverse. Contribuțiile din Sudul Global evidențiază faptul că învățarea regenerativă poate apărea și în afara cadrelor instituționale formale, fiind stimulată de nevoile comunităților și de vulnerabilitatea socio-ecologică. În mai multe cazuri, practicile de învățare integrează cunoașterea ecologică tradițională, expresia artistică și experimentarea colectivă. Aceste experiențe arată că practicile regenerative din lumea unde trăiește majoritatea populației planetei oferă perspective esențiale asupra rezilienței, grijii și relațiilor interumane.

Contribuțiile din carte ilustrează felul cum pedagogiile creative pot reduce în mod activ decalajul dintre cunoaștere și acțiune, transformând cunoașterea abstractă în practică întrupată și colectivă. Instrumente precum cartografierea participativă, plimbările experiențiale, povestirea colectivă și experimentarea artistică reprezintă procese de învățare care îi invită pe participanți să treacă de la înțelegerea cognitivă la acțiune concretă. Mai multe instrumente îi încurajează pe cursanți să interacționeze cu sistemele socio-ecologice locale prin practici senzoriale, spațiale și relaționale. Participanții sunt ghidați să experimenteze interdependențele socio-ecologice prin plimbări, exerciții senzoriale sau intervenții materiale. Accentul pus pe implicarea prin experimente le permite cursanților să își recunoască propria capacitate de acțiune în cadrul sistemelor complexe și să identifice puncte concrete de intervenție.

Din evaluarea instrumentelor în contextul învățării pentru viitoruri pline de speranță se desprind mai multe reflecții. Un element comun este faptul că acestea implică competențe interconectate: numeroase instrumente integrează empatia, imaginația, colaborarea și gândirea sistemică în experiențe coerente și relaționale. Această integrare le permite cursanților să abordeze în mod holistic complexitatea provocărilor socio-ecologice. Învățarea contextuală și relațională constituie, de asemenea, un fir comun al multor instrumente și abordări. Metodele ancorate în teritoriu și integrate în comunitate fundamentează cunoașterea în experiența trăită, făcând învățarea mai concretă și mai ușor de transpus în acțiune. Numeroase instrumente folosesc formate colective pentru a susține procese comune de grijă, administrare responsabilă și implicare în raport cu sistemele ecologice. Atelierele creative care reunesc educatori, studenți, artiști și actori locali le permit participanților să definească împreună problemele, să imagineze alternative și să testeze intervenții la scară mică. Dimensiunile emoționale și psihologice joacă, la rândul lor, un rol esențial. Multe instrumente susțin încrederea, vulnerabilitatea și construirea relațiilor, amintindu-ne că învățarea profundă nu poate avea loc în absența siguranței emoționale și a respectului reciproc. Aceste constatări reflectă tendințe mai ample din educația și practica artă-știință

regenerativă, holistică și receptivă cultural (Đorđević et al., 2022; Ristić Trajković et al., 2024). În plus, implementarea cu succes a unor asemenea abordări depinde de grija și reflexivitatea educatorilor și facilitatorilor. Predarea pentru viitoruri regenerative implică un proces dinamic, orientat de valori, care trebuie cultivat și aplicat în funcție de context (Nikezić et al., 2021; Ristić Trajković et al., 2021).

Practicile prezentate în această carte relevă cum acțiunea ia naștere prin procese de învățare relaționale, creative și situate. Prin integrarea imaginației, grijii și experimentării colective în educație, pedagogiile regenerative cultivă capacitățile necesare pentru a acționa în condiții de incertitudine și complexitate. În ansamblul contribuțiilor, bariere sistemice precum rigiditatea instituțională, ierarhiile epistemice și decalajul dintre cunoaștere și acțiune sunt abordate prin practici concrete și abordări creative. Numeroase contribuții susțin pluralitatea epistemică prin integrarea unor forme de cunoaștere corporale, artistice, indigene și locale, punând astfel sub semnul întrebării modelele dominante de educație pentru sustenabilitate centrate pe expertiză. Instrumentele ilustrează modul în care educația regenerativă poate naviga printre barierele sistemice prin susținerea relațiilor interumane, a creativității și implicării și prin construirea unor spații de învățare pline de speranță și transdisciplinare pentru acțiunea regenerativă.

Regândirea educației pentru viitoruri regenerative face parte dintr-o transformare mai amplă. Competențele necesare pentru reducerea decalajului uman presupun mai mult decât o formare bazată pe deprinderi. Ele pot lua naștere din practici pedagogice imaginative, incluzive, sensibile la dimensiunea emoțională și întemeiate pe relații reciproce. Prin urmare, cartea „Imaginarea, proiectarea și predarea unor viitoruri regenerative" este concepută ca o invitație adresată educatorilor, practicienilor și agenților schimbării de a regândi educația ca spațiu al transformării colective. Trecerea la acțiune necesită nu doar cunoaștere, ci și curajul de a depăși granițele tradiționale, creativitatea de a imagina alternative și angajamentul de a susține schimbarea în moduri orientate către comunitate, diverse, situate și pline de speranță. Cartea își propune să îi sprijine pe educatori și cursanți în explorarea unor noi forme de predare și învățare și în construirea unor viitoruri în care atât oamenii, cât și planeta să poată prospera. Credem că educația creativă, bazată pe abordări artă-știință, poate cultiva speranța și capacitatea de acțiune. În acest fel, ea îi poate ajuta pe tineri să devină participanți activi la viitorurile regenerative. Ca o contribuție la o lume mai dreaptă, mai rezilientă și mai prosperă, dorim să cultivăm imaginația și creativitatea pentru a consolida toate acele inițiative care imaginează în mod colectiv viitoruri dezirabile și acționează pentru transpunerea lor în realitate.

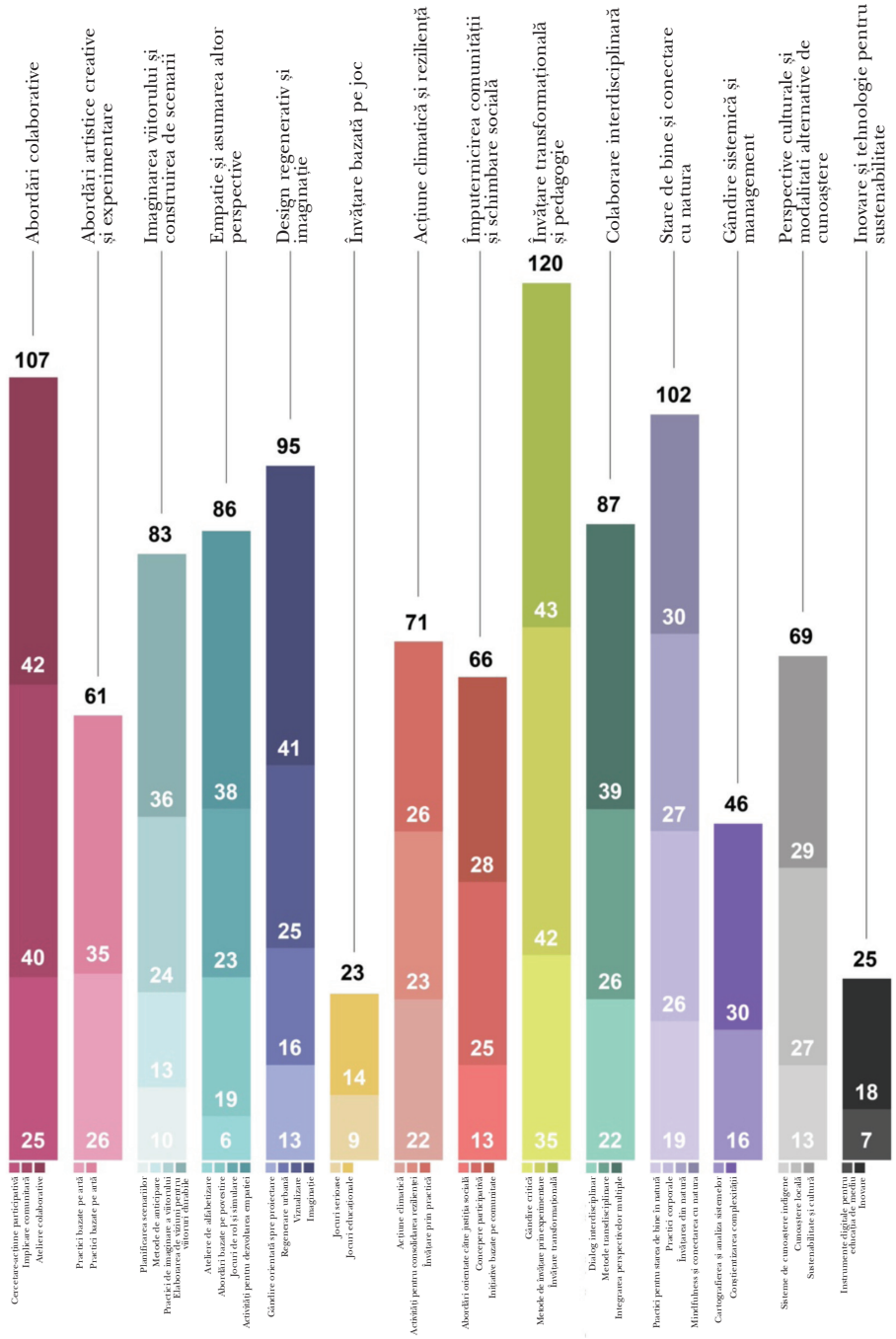


Figura 2: Cartografierea temelor pedagogice și a competențelor din cuprinsul cărții

Mulțumiri

Această publicație se bazează pe activitatea desfășurată în cadrul Acțiunii COST SHiFT, CA21166, susținută de COST (Cooperarea Europeană în Știință și Tehnologie).

COST (Cooperarea Europeană în Știință și Tehnologie) este o agenție de finanțare pentru rețele de cercetare și inovare. Acțiunile noastre contribuie la conectarea inițiativelor de cercetare din întreaga Europă și le permit oamenilor de știință să își dezvolte ideile prin schimbul de experiență cu colegii lor. Acest lucru le stimulează cercetarea, cariera și inovarea.

Referințe bliografice

Bawaka Country, Suchet-Pearson, S., Wright, S., Lloyd, K., & Burarrwanga, L. (2013). Caring *as* country: Towards an ontology of co-becoming in natural resource management. *Asia Pacific Viewpoint, 54*(2), 185– 197. https://doi.org/10.1111/apv.12018

Bentz, J. (2020). Learning about climate change in, with and through art. *Climatic Change, 162*, 1595–1612. https://doi.org/10.1007/s10584 – 020 – 02804 – 4

Bentz, J. (2023). *Creative approaches to climate and peace education: An educator's guide to using storytelling and art.* Institutul Leibniz pentru Media Educațională, Georg Institutul Eckert.

Bentz, J., do Carmo, L., Schafenacker, N., Schirok, J., & Dal Corso, S. (2022). Creative, embodied practices, and the potentialities for sustainability transformations. *Sustainability Science, 17*, 687–699. https://doi.org/10.1007/s11625 – 021 – 01000 – 2

Bentz, J., & Ristić Trajković, J. (editori.). (2025). *Imagining, designing and teaching regenerative futures: Artscience approaches and inspirations from around the world.* Springer.

Botkin, J. W., Elmandjra, M., & Malitza, M. (1979). *No limits to learning: Bridging the human gap. A report to the Club of Rome.* Pergamon Press.

Chilisa, B. (2017). Decolonising transdisciplinary research approaches: An African perspective for enhancing knowledge integration in sustainability science. *Sustainability Science, 12*(5), 813–827. https://doi.org/10.1007/s11625-017-0461-1

Đorđević, A., Milovanović, A., Milojević, M. P., Zorić, A., Pešić, M., Ristić Trajković, J., Nikezić, A., & Đjokić, V. (2022). Developing methodological framework for addressing sustainability and heritage in architectural higher education: Insights from HERSUS Project. *Sustainability, 14*(8), Articolul 4597. https://doi.org/10.3390/su14084597

Hawken, P. (2021). *Regeneration: Ending the climate crisis in one generation.* Penguin Books.

Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, R. E., Mayall, E. E., Wray, B., Mellor, C., & van Susteren, L. (2021). Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: A global survey. *The Lancet Planetary Health, 5*(12), e863–e873. https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3

Johnson, J. T., Howitt, R., Cajete, G., Berkes, F., Louis, R. P., & Kliskey, A. (2016). Weaving Indigenous and sustainability sciences to diversify our methods. *Sustainability Science, 11*(1), 1–11. https://doi.org/10.1007/s11625-015-0349-x

Monroe, M. C., Plate, R. R., Oxarart, A., Bowers, A., & Chaves, W. A. (2017). Identifying effective climate change education strategies: A systematic review of the research. *Environmental Education Research, 23*(6), 791–812. https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1360842

Nikezić, A., Ristić Trajković, J., & Milovanović, A. (2021). Future housing identities: Designing in line with the contemporary sustainable urban lifestyle. *Buildings, 11*(1), Article 18. https://doi.org/-10.3390/buildings11010018

Norgaard, K. M. (2011). *Living in denial: Climate change, emotions, and everyday life.* MIT Press.

O'Brien, K., Reams, J., Caspari, A., Dugmore, A., Faghihimani, M., Fazey, I., Hackmann, H., Manuel-Navarrete, D., Marks, J., Miller, R., Raivio, K., Romero-Lankao, P., Virji, H., Vogel, C., & Winiwarter, V. (2013). You say you want a revolution? Transforming education and capacity building in response to global change. *Environmental Science & Policy, 28*, 48–59. https://doi.org/-10.1016/j.envsci.2012.11.011

Richardson, K., Steffen, W., Lucht, W., Bendtsen, J., Cornell, S. E., Donges, J. F., Drüke, M., Fetzer, I., Bala, G., von Bloh, W., Feulner, G., Fiedler, S., Gerten, D., Gleeson, T., Hofmann, M., Huiskamp, W., Kummu, M., Mohan, C., Nogués-Bravo, D., ... Rockström, J. Earth beyond six of nine planetary boundaries. *Science Advances, 9*(37). https://doi.org/10.1126/sciadv.adh2458

Ristić Trajković, J., & Bentz, J. (editori). (2024). *Creative methods toolkit for imagining, designing and teaching regenerative futures.* FCSH, Universitatea NOVA, Lisabona. https://doi.org/10.5281/zenodo.14000111

Ristić Trajković, J., Krstić, V., Milovanović, A., Calheiros, C. S. C., Ćujić, M., Karanac, M., Kazak, J. K., Di Lonardo, S., Pineda-Martos, R., Garcia Mateo, M. C., Milošević, D., Milousi, M., Niță, M. R., Palermo, S. A., Piro, P., Pirouz, B., Siscan, Z., Turco, M., Vaccari, M., ... Đolić, M. (2024). Moving towards a holistic approach to circular cities: Obstacles and perspectives for implementation of nature-based solutions in Europe. *Sustainability, 16*(16), Articolul 7085. https://doi.org/-10.3390/su16167085

Ristić Trajković, J., Milovanović, A., & Nikezić, A. (2021). Reprogramming modernist heritage: Enhancing social wellbeing by value-based programming approach in architectural design. *Sustainability, 13*(19), Articolul 11111. https://doi.org/10.3390/su131911111

Stevenson, R. B., Nicholls, J., & Whitehouse, H. (2017). What is climate change education? *Curriculum Perspectives, 37*(2), 67–71. https://doi.org/10.1007/s41297-017-0015-9

Watts, V. (2013). Indigenous place-thought and agency amongst humans and non humans (first woman and sky woman go on a European world tour!). *Decolonization: Indigeneity, Education & Society, 2*(1), Articolul 1. https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/19145

Biografii

Dr. Julia Bentz este cercetător principal la Centrul pentru Ecologie, Evoluție și Schimbări de Mediu al Universității din Lisabona, Portugalia. Având o pregătire în științe sociale interdisciplinare, cercetările sale se concentrează asupra transformării și regenerării, cu accent pe implicarea transdisciplinară, învățare și potențialul artei și al poveștilor. În cadrul proiectului NBRACER, ea explorează modalități incluzive și inspiraționale de implicare a

oamenilor în raport cu natura și clima. De asemenea, coordonează un grup de lucru în cadrul Acțiunii COST SHiFT – Științe sociale și umaniste pentru transformare și consolidarea rezilienței climatice.

jhbentz@ciencias.ulisboa.pt

Dr. Jelena Ristić Trajković este conferențiar universitar și prodecan pentru cercetare și inovare la Facultatea de Arhitectură a Universității din Belgrad și predă, de asemenea, la Facultatea de Arte Aplicate a Universității de Arte din Belgrad. Activitatea sa se concentrează pe sustenabilitate și reziliență, design regenerativ, teoriile privind relația dintre mediu și comportament și relația dintre spațiu și sănătate. Prin cercetare, predare și inițiative profesionale, ea explorează rolul arhitecturii și designului în susținerea transformării sociale și în crearea unor medii mai sănătoase, mai incluzive și mai receptive la cerințele de mediu.

jelena.ristic@arh.bg.ac.rs

Jelena Šćekić, master în arhitectură, este asistent de cercetare la Facultatea de Arhitectură a Universității din Belgrad, unde urmează un doctorat în Arhitectură și Urbanism. Cercetările sale se concentrează asupra conservării patrimoniului cultural, în special asupra problematicii valorilor acestuia. Participă la activitatea didactică în cadrul Departamentului de Istoria și Teoria Arhitecturii și Artei și contribuie la *SAJ: Serbian Architectural Journal* ca membră a consiliului de conducere. Este, de asemenea, membră a comitetului național al Consiliului Internațional al Monumentelor și Siturilor.

jelena.scekic@arh.bg.ac.rs

Dezire Tilinger, master în arhitectură, este asistent de cercetare la Facultatea de Arhitectură a Universității din Belgrad, unde urmează în prezent un doctorat în Arhitectură și Urbanism. Cercetările sale se concentrează asupra intersecției dintre regionalismul arhitectural și patrimoniul modern din perioada iugoslavă, cu un interes deosebit pentru ansamblurile de locuințe colective. Pe lângă activitatea de cercetare, lucrează ca asistent didactic în proiecte de atelier de design și face parte din consiliul de conducere al *SAJ: Serbian Architectural Journal*

jdezire@arh.bg.ac.rs

Dezvățarea designului: catalizarea transformării mentalităților la nivel postuniversitar prin învățarea bazată pe teritoriu, creație comună și perspective dincolo de viziunea umană

Sabine Lettmann, Victoria Geaney și Suzanna James*

Rezumat

Acest studiu de caz analizează modul în care învățarea ancorată în specificul local, crearea în comun și perspectivele care depășesc sfera umanului pot stimula o transformare a mentalității și pot dezvolta capacitatea de acțiune necesară pentru conceperea unor direcții de design care pun în centrul lor natura și echitatea. Studiul documentează parcursul educațional al unui grup de 58 de studenți din țări cu venituri ridicate, precum și din țări cu venituri mici și medii, înscriși la un modul al programului online de masterat în modă sustenabilă din cadrul Universității Falmouth, Marea Britanie. Modulul este conceput în jurul unor valori precum etica grijii, perspectivele feministe, principiile regenerative și învățarea non-liniară și colaborativă, pe care urmărește să le promoveze și să le valorifice pentru a răspunde perturbărilor provocate de Antropocen în sistemele naturale și sociale. Cele șapte metode principale prezentate în acest articol urmăresc să îi determine pe studenți să pună sub semnul întrebării practicile de design liniare și să dezvolte, în schimb, intervenții sistemice adaptate contextului local. Acestea îi încurajează să interacționeze cu culturile locale și să valorifice cunoștințele și practicile tradiționale, în loc să adopte o abordare fragmentată, centrată în primul rând pe designer. În cazul studenților care au urmat o formare tradițională în design sau au experiență profesională în domeniu, acest proces poate presupune renunțarea la practici și ierarhii consacrate. Constatările evidențiază faptul că transformarea profundă a mentalității se produce atunci când studenții acordă prioritate proceselor în detrimentul rezultatelor materiale. Pentru alții, explorarea aprofundată a ritualurilor și tradițiilor trăite și practicate a reprezentat o experiență deosebit de valoroasă,

* Autor corespondent: Sabine Lettmann, Universitatea Falmouth, Sabine.lettmann@falmouth.ac.uk, ORCID no. 0000-0001-7384-1749.

care i-a ajutat să depășească lipsa de familiaritate cu alte culturi. Prin redefinirea semnificației unui produs vestimentar, studenții ajung să se implice, prin intermediul designului, în elaborarea programelor educaționale, dezvoltarea comunităților sau formularea politicilor publice locale. Ei contribuie la dezvoltarea bunurilor comune la nivel local, cultivă colaborarea și facilitează abordări non-liniare ale schimbării sistemice. Deși studiul de caz se desfășoară într-un mediu de învățare online, care influențează experiența educațională interculturală, metodele analizate pot fi transferate și în educația desfășurată în contexte fizice, precum și în alte discipline.

Cuvinte-cheie: creare în comun, învățare ancorată în specificul local, gândire sistemică, design bazat pe etica grijii, transformarea mentalității.

Introducere

Acest studiu de caz analizează conceperea și desfășurarea unuia dintre modulele programului online de masterat în modă al Universității Falmouth (Marea Britanie), lansat în 2023. Organizat într-un mediu de învățare asincron, completat de seminare online săptămânale în direct și sesiuni individuale de îndrumare, programul reunește studenți din țări cu venituri ridicate și din țări cu venituri mici și medii, urmărind să stimuleze transformarea mentalității în contextul predominanței actuale a practicilor liniare de design vestimentar. Programul a fost creat pentru a răspunde problemelor tot mai numeroase generate de impactul ireversibil al activităților umane asupra resurselor naturale, caracteristic epocii cunoscute sub numele de Antropocen (Brookes et al., 2017).

În centrul modulului se află un ansamblu de valori și principii împărtășite de autori și transpuse în mediul de predare online. Acestea pornesc de la o preocupare profundă față de creșterea cantităților de deșeuri textile, perturbările sociale și epuizarea resurselor. Totodată, această viziune comună este influențată de depășirea limitelor planetare, iar preocupările noastre au fost exprimate prin întrebări formulate frecvent, precum „Avem nevoie de și mai multe lucruri?" „Avem nevoie de și mai multe haine?" Această perspectivă este integrată într-o practică bazată pe etica grijii, inspirată de lucrările lui Jacqueline Millner privind grija manifestată prin artă și practici sociale și fundamentată pe metodologii feministe. Millner pledează atât pentru regenerarea socială, cât și pentru cea ecologică, considerând grija o practică regenerativă feministă. În cadrul acestui concept, autoarea propune o abordare bazată pe interdependență, făcând referire la practici întemeiate pe crearea în comun, relevante atât pentru abordarea

pedagogică a modulului, cât și pentru strategiile de dezvoltare a rezultatelor acestuia (Millner, 2019, p. 165).

Modulul pune accentul pe activitatea practică de creație și presupune, în principal, implicarea studenților în două sarcini de evaluare bazate pe practică. Prima constă în elaborarea unei propuneri de design de produs care acordă prioritate procesului în detrimentul rezultatului, viziunii în detrimentul fezabilității și creării în comun în detrimentul dominației unui singur designer asupra procesului de creație. În calitate de facilitatori ai unui proces de design colectiv, ancorat în cunoștințele tradiționale specifice unui anumit teritoriu, studenții își redefinesc rolurile și acceptă complexitatea și diversitatea perspectivelor asupra lumii, spre a imagina proiecte relevante pentru structurile locale, dar conectate la o rețea globală de relații care depășesc sfera umanului.

A doua sarcină constă în redactarea a cinci reflecții critice formulate dintr-o perspectivă care depășește sfera umanului, cu scopul de a-i încuraja pe studenți să ia în considerare puncte de vedere mai ample în practica lor de design. Cercetarea evidențiază câteva metode didactice exemplare, menite să stimuleze o înțelegere diferită a posibilităților oferite de design, analizate din perspectiva relevanței lor pentru învățarea transformatoare.

Pornind de aici, studiul abordează două întrebări centrale:

1. Cum pot cadrele didactice să faciliteze transformarea mentalității în direcția dezvoltării responsabilității față de mediu, cultură și societate, prin învățare ancorată în specificul local și creare în comun la nivelul comunității?
2. Cum pot metodele centrate pe proces și pe practică să favorizeze asemenea transformări ale mentalității?

Context

Situația actuală a industriei modei reflectă un sistem conceput defectuos, alcătuit dintr-o multitudine de subsisteme adesea lipsite de transparență și interconectate în mod complex, care sunt menținute și alimentate de continuarea practicilor obișnuite. Necesitatea unei schimbări sistemice este mai evidentă ca oricând, inclusiv în ceea ce privește transformarea educației desfășurate după modelele tradiționale (vezi Thierry et al., 2023, p. 4). Cu toate acestea transformările de mentalitate, necesare pentru a favoriza schimbarea sistemică, pot fi dificil de realizat: conturarea unui viitor diferit depinde de capacitatea de a imagina o altă poziționare a oamenilor în lume (The Care Collective, 2020, p. 6). Prin urmare, pentru a avansa către practici de design suficient

de flexibile încât să răspundă fenomenelor emergente, studenții trebuie să pună sub semnul întrebării realitățile existente și, în același timp, să exploreze necunoscutul. În acest sens, le-ar putea fi util să „transforme îndoiala într-o forță generatoare" (Locke et al., 2008, p. 911), valorificând-o ca pe o oportunitate de a depăși lacunele de cunoaștere. Recunoașterea experiențelor subiective asociate îndoielii și cultivarea lor pot constitui o metodă de stimulare și aprofundare a interesului pentru cercetare (Locke et al., 2008, pp. 911–912). Deși necunoașterea este adesea considerată o emoție negativă, „prin acceptarea ei crește probabilitatea de a explora, modifica sau transforma convingerile noastre dominante" (Locke et al., 2008, pp. 913–914). Smith subliniază această idee printr-un principiu filosofic fundamental, prezentat în lucrarea sa de referință, *Metologiile decolonizării*, esențială pentru abordarea adoptată în cadrul acestui modul. Autoarea evidențiază necesitatea unei „deschideri către posibilități necunoscute" (Smith, 2011, p. xii). Astfel, atunci când îndoiala este cultivată ca o formă de perturbare pozitivă, ea devine un element generator de noi posibilități. În acest context, ea contribuie la redefinirea designului (vestimentar) ca activitate de facilitare, ceea ce presupune renunțarea la practicile centrate pe designer și acordarea priorității specificului local, pentru a răspunde unor probleme reale (vezi Vander Ark et al., 2020, p. 2). Această perspectivă pune sub semnul întrebării abordările individualiste și ierarhiile întâlnite frecvent în majoritatea companiilor din industria modei, care conduc la neglijarea persoanelor și a altor entități implicate în lanțul valoric extins sau afectate de activitățile desfășurate în cadrul acestuia. Mai mult, asemenea abordări favorizează practici de exploatare rezultate din modele de afaceri capitaliste orientate spre profit, amplificând, într-un cerc vicios, deficitul de resurse, neocolonialismul și distrugerea mediului.

Deși modulul nu urmărește în mod explicit să provoace îndoiala ca atare, cele două sarcini de evaluare și conținuturile educaționale complementare încurajează punerea sub semnul întrebării a ideilor, intervențiilor și modalităților de implicare a comunității, precum și reflecția asupra acestora. Astfel, îndoiala devine o parte integrantă a experienței de învățare. Ieșirea din zona de confort și experimentarea ludică prin activități practice facilitează ceea ce Satish Kumar (2013) descrie drept un stil de învățare implicând „mintea, inima și mâinile", o abordare holistică prin care construirea cunoașterii este integrată în experiența trăită. Această perspectivă este în concordanță cu educația regenerativă, care urmărește, printre altele, cultivarea continuă a relațiilor cu lumea-mai-mult-decât-umană. Aceasta pune în valoare interconectarea și apariția unor noi forme de organizare și „promovează justiția, echitatea, compasiunea și cooperarea" (Ciarlo, 2020). Peavy (2024) consideră că educația regenerativă se situează la intersecția

dintre „conexiunea cu sine”, „conexiunea cu ceilalți” și „conexiunea cu natura”, care formează împreună un ecosistem de practici și valori, în loc să rămână elemente distincte, abordate separat în procesul educațional. Autorul sugerează că gândirea sistemică, conștientizarea problemelor de mediu, învățarea pe baza experiențelor și educația ancorată în specificul local și conectată la problemele lumii reale sunt importante pentru integrarea perspectivelor care depășesc sfera umanului în cadrul educațional (Peavy, 2024).

Această concepție asupra educației holistice este legată de recunoașterea faptului că sistemele de cunoaștere sunt specifice fiecărui loc și fiecărei culturi, precum și anumitor credințe și perspective asupra lumii (vezi Turnbull, 2000, p. 19). Prin urmare, întrucât studenții provin din țări diferite și se află pe fusuri orare diverse, ei aduc cu sine nu numai experiențe educaționale diferite, ci și propriile moduri de a percepe și înțelege lumea. Încurajarea studenților să stabilească legături cu ceilalți, așa cum sugerează Peavy (2024), creează oportunitatea de a integra învățarea ancorată în specificul local ca modalitate relevantă de a fundamenta experiența educațională pe contexte locale și sociale individuale. Această orientare favorizează restabilirea legăturii cu teritoriul și regăsirea sentimentului de apartenență la acesta, prin identificarea și recuperarea „spațiilor și locurilor materiale care ne învață cum să trăim bine în mediul nostru înconjurător, în toate dimensiunile sale”, ceea ce permite, la rândul său, decolonizarea procesului de construire a cunoașterii (Gruenewald, 2003, p. 9). Prin urmare un element esențial în educarea acestui grup internațional de studenți constă în crearea unor oportunități de explorare a semnificației sustenabilității în raport cu teritoriul, cultura și comunitatea din care face parte fiecare, prin integrarea experiențelor trăite și a perspectivelor pluriversale. Construirea relațiilor de încredere necesare unei asemenea abordări educaționale sensibile la particularitățile culturale (Gruenewald, 2008, p. 151) presupune crearea unui mediu de învățare online bazat pe grijă și atenție față de ceilalți, pe care autoarea îl consideră esențial pentru dezvoltarea ecosistemului educațional regenerativ, ancorat în specificul local și fundamentat pe o abordare intersecțională, descris în continuare.

Metodologie

Urmărind să ofere o perspectivă nuanțată asupra realității (Flyvbjerg, 2006, p. 223), această cercetare se bazează pe experiența programului online de masterat în modă sustenabilă. Având în vedere interdependența dintre studenți și cadrele didactice,

studiul de caz utilizează o abordare observațională, pentru a evita dezechilibrele de putere care ar fi putut influența răspunsurile participanților. Din cauza relațiilor continue de predare și învățare, colectarea directă a opiniilor și evaluărilor studenților nu a fost considerată cea mai potrivită opțiune. Prin urmare interpretarea datelor observaționale este influențată în mod inevitabil de poziționarea autoarelor, în calitate de cadre didactice femei, albe, care își desfășoară activitatea într-o țară cu venituri ridicate. Pentru a sintetiza constatările referitoare la fiecare dintre metodele didactice descrise, a fost utilizată o conversație între autoare, înregistrată și transcrisă, în cadrul căreia acestea au discutat și au reflectat asupra impactului metodelor respective.

Cercetarea se bazează pe activitatea desfășurată cu 58 de studenți în cadrul a două seminare online săptămânale, în direct, cu durata de o oră fiecare, al sesiunilor individuale de îndrumare, al participării acestora la forumurile online săptămânale, precum și pe lucrările finale prezentate la încheierea modulului de trei luni, în 2024 și 2025. Studenții provin din 16 țări cu niveluri diferite de venit și au absolvit programe de licență în domenii variate, printre care design vestimentar, management, comunicare vizuală și știința mediului. În timp ce unii trec direct de la studiile de licență la cele de masterat, majoritatea au lucrat deja în industrie și au acumulat experiență practică în domeniile lor de specializare. Acest context divers și intercultural influențează varietatea temelor de discuție, a perspectivelor și a direcțiilor de dezvoltare a proiectelor rezultate din aplicarea metodelor didactice și din conținutul mai amplu al modulului.

Dacă nu învață să producă și mai multe lucruri, atunci ce vor face?

Modulul urmărește să îi ajute pe studenți să se familiarizeze cu procesul de schimbare, modificare și transformare a convingerilor existente (Locke et al., 2008), un rol esențial revenind renunțării la abordările tradiționale ale designului. Pentru a stimula această transformare a mentalității, sunt prezentate în continuare șapte dintre principalele metode care stau la baza abordării pedagogice.

1. De la predominanța perspectivei eurocentrice la învățarea ancorată în specificul local

În învățarea ancorată în specificul local, contextul local devine punctul de plecare pentru înțelegerea provocărilor și oportunităților globale. Persoana care învață își dezvoltă capacitatea de a interacționa cu comunitatea, privită ca propriul ecosistem de

învățare, iar abordarea sistemică, bazată pe explorare și investigare, favorizează analiza dimensiunilor economice, ecologice și sociale multiple asociate contextelor locale (Vander Ark et al., 2020, p. 3). În cadrul acestui modul, studenții își ancorează proiectele în propriul context local. Această formă de învățare nestandardizată, susținută de teme de proiect formulate într-o manieră parțial deschisă, pune accentul pe relevanța culturală și istorică, favorizează dezvoltarea unor procese semnificative și reduce riscul impunerii unei interpretări eurocentrice asupra modului în care ar trebui să se manifeste designul.

2. De la identificarea unei oportunități pe piață la satisfacerea unei nevoi a comunității

Accentul pus pe proiectarea unor soluții care răspund nevoilor comunității îi ajută pe studenți să înțeleagă importanța aspectelor relevante pentru contextul lor local și, implicit, rolul grijii și al atenției necesare în abordarea acestora (Vander Ark et al., 2020, p. 65). Studenții primesc sarcina de a începe prin identificarea comunității cu care vor lucra. Pentru a stabili legături cu ceilalți, ei interacționează cu oamenii din vecinătate, discutând cu aceștia, observând și ascultând. În funcție de direcția proiectului, interacțiunea implică, direct sau indirect, și lumea-mai-mult-decât-umană (vezi punctele 4 și 6). Acest proces scoate la iveală nevoile comunității și diferite practici culturale, care se îndepărtează adesea considerabil de intențiile inițiale de design ale studenților, mai ales atunci când aceștia avuseseră în vedere, în principal, crearea unor produse vestimentare tradiționale, precum articolele de îmbrăcăminte.

3. De la abordarea centrată pe designer la creația colaborativă

Crearea în comun presupune colaborarea dintre diferite părți interesate, de exemplu „artiști, localnici, cercetători sau grupuri comunitare” (Carpenter, 2020, pp. 173–174), pentru a răspunde provocărilor societale prin redistribuirea dinamică a puterii între participanți și contestarea ierarhiilor cunoașterii. Crearea în comun nu urmează un format prestabilit, ci încurajează dezvoltarea organică a conceptelor, pe măsură ce studenții lucrează la pregătirea prezentării și diseminării proiectelor finale în comunitățile lor. Pe parcurs, studenții beneficiază de îndrumare prin interacțiuni regulate cu cadrele didactice și cu ceilalți membri ai grupului, inclusiv prin schimburi de experiență între colegi privind strategiile de gestionare a situațiilor în care membrii comunității

nu răspund solicitărilor, a propriei anxietăți sociale sau a eventualelor bariere lingvistice. Prin creare în comun, studenții încep să pună sub semnul întrebării procesele convenționale de design vestimentar, ceea ce le zdruncină concepțiile tradiționale despre natura și rolul designului (vezi Carpenter, 2020, p. 182).

4. De la orientarea către obiective la explorarea și experimentarea practică, prin joc

Cinci exerciții practice de experimentare cu biomateriale și coloranți naturali, realizate folosind deșeuri provenite din gospodăriile studenților sau din alte surse, completează tema principală a modulului și urmăresc să faciliteze explorarea ludică, în opoziție cu o abordare orientată exclusiv către atingerea unor obiective prestabilite. Jocul, înțeles aici ca experimentare cu materiale, este considerat în general o activitate flexibilă, favorizând explorarea și creativitatea (Harris, 2021, p. 1). Distribuite pe parcursul celor trei luni de studiu, aceste sarcini oferă momente de uimire și descoperire care pot stimula explorări ulterioare (Buchanan, 2007, p. 44). Unii studenți își integrează experimentele în propunerile de design, iar împărtășirea experiențelor, atât pozitive, cât și negative, prin mijloace vizuale și verbale, în cadrul grupului, încurajează valorizarea procesului în detrimentul rezultatului (vezi punctul 5) și contribuie la constituirea unei comunități de practică axate pe explorarea materialelor prin joc.

5. De la produs la proces

Acordarea de prioritate procesului în detrimentul produsului urmărește să schimbe perspectiva studenților, mutând accentul de la ce trebuie realizat la cum poate fi realizat. Pe măsură ce crește gradul de conștientizare a necesității schimbării sistemice, una dintre provocările majore ale industriei constă în identificarea modalităților prin care poate fi produsă schimbarea, în condițiile în care aspectele ce trebuie schimbate sunt deja discutate pe larg (de exemplu, reducerea volumelor de producție și a deșeurilor sau promovarea justiției ecologice și sociale). Prin încurajarea acceptării incertitudinii și a îndoielii ca experiențe generatoare de noi posibilități (Locke et al., 2008, pp. 913–914), studenții învață să asculte cu atenție nevoile comunităților lor și să își tempereze și să își gestioneze propriile așteptări. Întrucât prima temă de proiect pune accentul pe procese și îi invită explicit pe studenți să pună sub semnul întrebării ideea unui rezultat final prestabilit, aceștia devin mai receptivi la noi direcții care se conturează prin practicile de creare în comun și încep să exploreze multiple posibilități privind felul cum poate fi realizată schimbarea.

6. De la abordarea centrată pe om la perspectiva care depășește sfera umanului

A doua temă de proiect, care presupune redactarea unor reflecții din perspectiva lumi-mai-mult-decât-umane, pornind de la experimentele studenților cu biomateriale sau coloranți naturali, le solicită acestora să recunoască diversitatea modalităților de percepție, a filosofiilor și a experiențelor asociate diferitelor forme de existență. Această sarcină se apropie de conceptul de „metamorfoză", care presupune asumarea perspectivei unei entități non-umane sau transpunerea în aceasta, renunțarea la propriul punct de vedere prin stabilirea unor relații cu ceilalți și dezvoltarea unei compasiuni „radicale" (Smith, 2021, p. xii). Odată dezvoltată această capacitate, ea declanșează, la rândul său, un proces de transformare, descris de Anzaldúa (2002, p. 569) în contextul practicilor șamanice ale populațiilor indigene din Mexic. În cadrul acestei teme de proiect, conceptul de metamorfoză este utilizat pentru a încuraja explorarea relaționalității, a existenței unor realități multiple (Law, 2015, p. 136) și a modului în care o etică holistică a designului poate și trebuie să includă lumea-mai-mult-decât-umană, în loc să se limiteze la o abordare exclusiv antropocentrică.

7. De la abordarea fragmentată la gândirea sistemică

Între altele, gândirea sistemică presupune capacitatea de a identifica interdependențele și dinamica acestora, de a înțelege complexitatea și de a lua în considerare perspective multiple (Squires et al., 2011). Studenții își dezvoltă proiectele prin integrarea unor perspective interdisciplinare, inclusiv a celor care depășesc sfera umanului, și prin cartografierea și înțelegerea prealabilă a comunității cu care lucrează. Ulterior, ei analizează și reevaluează continuu diferite propuneri de intervenție și potențialul regenerativ al acestora, completând procesul cu o analiză a ciclului de viață (Universitatea Stanford) care ia în considerare atât impactul asupra mediului, cât și pe cel social. Conectarea proiectelor la sistemele locale, în contextul mai larg al interdependențelor globale, pune sub semnul întrebării abordarea fragmentată, centrată exclusiv pe activitatea designerului, caracteristică practicilor liniare tradiționale din industrie.

Sinteză

Cele șapte metode aplicate, prezentate succint mai sus, conturează o abordare a învățării ancorate în specificul local, care pune accentul pe nevoile comunității, creare în comun și explorare și experimentare practică prin joc. Acestea acordă prioritate

proceselor, perspectivelor care depășesc sfera umanului și gândirii sistemice. Aplicarea acestor metode a condus la dezvoltarea unor proiecte originale, modelate de specificul local, cultură, credințe și perspective (vezi Turnbull, 2000, p. 19), care au devenit, la rândul lor, resurse suplimentare de învățare pentru colegi, atât în cadrul sesiunilor în direct, cât și prin schimburile de experiență de pe forumurile online. În continuare, sunt prezentate observații din activitatea didactică și concluzii desprinse din lucrările realizate de studenți, pentru a evidenția felul cum acestea au stimulat transformări ale mentalității.

Discuție

De la predominanța perspectivei eurocentrice la învățarea ancorată în specificul local

Pe parcursul proiectului, mulți studenți s-au îndepărtat treptat și în mod firesc de perspectivele eurocentrice. De exemplu, prin interacțiunea cu comunitățile locale din Vietnam sau Coreea de Sud ori prin explorarea propriei moșteniri culturale, unii studenți au facilitat proiecte care au depășit cadrele lingvistice și culturale familiare. Acest proces le-a transformat abordarea, îndepărtând-o de structurile ierarhice de putere. În schimb, ei au renunțat să își privilegieze propriile opinii, s-au implicat mai profund în relațiile cu comunitățile și au contribuit la amplificarea vocilor și promovarea viziunilor acestora. În acest context, materialele, instrumentele și practicile noi au devenit mijloace comune de comunicare, extinzând experiența de învățare și contribuind la crearea unor relații simbiotice între părțile interesate. Aceste transformări au fost posibile datorită colaborării directe cu comunități ancorate într-un anumit teritoriu, în locul desfășurării activității în mod izolat, ceea ce a permis dezvoltarea unei cunoașteri profunde, dobândite prin experiență directă, a teritoriului și a culturii respective. Învățarea ancorată în specificul local i-a ajutat pe studenți să recunoască valoarea elementelor locale în procesul de design și să înțeleagă importanța integrării unei perspective pluraliste pentru obținerea unui rezultat asupra căruia toate părțile să poată cădea de acord. De asemenea, această abordare a favorizat asumarea și valorizarea propriei moșteniri culturale din diaspora.

De la oportunitatea de piață la satisfacerea nevoii comunității

Prin intermediul interviurilor realizate cu membrii comunităților locale, studenții au explorat posibile intervenții menite să răspundă unor nevoi reale, generate de condițiile climatice specifice, disponibilitatea resurselor și caracteristicile demografice, precum vârsta. Uneori, acest proces s-a dovedit dificil: ideile inițiale de design, dezvoltate într-un anumit context, intrau în contradicție cu opiniile exprimate direct de membrii comunității. S-a constatat că unele dintre propunerile studenților nu răspundeau unor nevoi precum adaptarea la schimbările climatice și gestionarea problemelor de sănătate asociate acestora. În consecință, studenții au modificat direcția proiectelor, ca expresie a grijii față de comunitățile lor. Reflecția asupra participanților și a particularităților teritoriului a favorizat dezvoltarea unor produse și inițiative mai relevante, precum pălării de soare realizate din deșeuri de agavă, un război de țesut destinat utilizării în comun de către membrii comunității, ateliere educaționale sau markere textile cu pigmenți vegetali, concepute pentru a acoperi petele. În loc să urmărească satisfacerea cererii unor nișe de piață, propunerile de design au fost modelate de opiniile și nevoile comunităților, nu doar de criterii estetice sau de tendințele presupuse ale modei. Această schimbare a contribuit și la o mai bună înțelegere a rolului descreșterii economice în asigurarea bunăstării societale, spre deosebire de sistemele și modelele economice predominante în industria modei, în care creșterea numărului de unități produse este adesea asociată cu succesul. Propunerile dezvoltate răspundeau unor nevoi bine delimitate, influențând astfel amploarea utilizării resurselor. Mai mult, orientarea către nevoile comunității a însemnat, în fapt, și identificarea unor oportunități de piață la scară mai redusă, contribuind astfel la conturarea unei paradigme economice diferite.

De la abordarea centrată pe designer la creația colaborativă

Colaborarea a presupus și experiența renunțării la control și a acceptării provocărilor venite din partea membrilor comunității, fie că aceștia nu răspundeau mesajelor electronice, fie că propuneau o abordare diferită. Prin schimbul de experiențe și de bune practici cu colegii lor, studenții au învățat treptat să aprecieze importanța renunțării la propria poziție centrală în procesul de design. Pentru unii dintre ei, crearea în comun a presupus cartografierea realităților existente în comunitate, inclusiv a dimensiunilor care depășesc sfera umanului, demers facilitat de cultivarea empatiei față de ceilalți. Studenții și-au asumat, de asemenea, roluri diferite, unele

parțial nefamiliare, devenind facilitatori, intervievatori, persoane responsabile de diseminarea rezultatelor și creatori, în timp ce își puneau sub semnul întrebării propriile concepții preconcepute despre rolul designerului. Unul dintre studenți a colaborat direct cu membrii comunității sale pentru a crea un spațiu comun dedicat modei și o grădină cu plante utilizate pentru obținerea coloranților naturali, cu scopul de a facilita înțelegerea ecosistemelor și de a împărtăși cunoștințele dezvoltate prin creare în comun a unui public mai larg decât echipa implicată direct în proiect. Prin diseminarea procesului participativ și democratic de dezvoltare a proiectului, studentul a contribuit la educarea comunității în ansamblu, extinzând capacitatea de acțiune de la nivel individual la cel comunitar. La nivelul întregului grup analizat, studenții au constatat că lucrul împreună cu ceilalți presupune grijă și atenție față de relații, principii pe care le-au aplicat atât în dezvoltarea proiectelor, cât și în interacțiunile cu părțile interesate. Potrivit lui Robinson, această etică a grijii reflectă „angajamentul față de un proces îndelungat de ascultare a nevoilor, de construire a încrederii și de refacere a relațiilor și instituțiilor, în vederea asigurării bunăstării societăților pe termen lung" (2011, pp. 103–104).

De la orientarea către obiective la explorarea și experimentarea practică, prin joc

Experimentarea în absența unor forme standardizate de evaluare a încurajat încrederea și abordările colaborative între cadrele didactice și studenți. Acest lucru a contribuit la reconsiderarea unui sistem de valori centrat pe rezultate, care estompează valoarea intrinsecă a practicilor exploratorii sau experimentale din procesul de design. Studenții au ajuns să înțeleagă că explorarea ludică prin activități practice favorizează deschiderea și o atitudine pozitivă față de procesele și rezultatele incerte. Pentru mulți studenți, în special pentru cei fără pregătire anterioară în design, experimentele de vopsire și dezvoltare a biomaterialelor, incluse în cea de-a doua temă de proiect, reprezentau activități nefamiliare. Acestea le-au oferit posibilitatea de a explora și experimenta în mod practic, folosind coloranți și materiale vegetale, fără a urmări obiective prestabilite. Deși integrarea experimentelor în propunerea principală de design nu era obligatorie, unii studenți au ales să facă acest lucru, dezvoltând proiecte bazate pe abordarea STEAM, care integrează știința, tehnologia, ingineria, artele și matematica. De exemplu, unul dintre proiecte a adoptat o abordare interdisciplinară, în cadrul căreia un student care lucra în domeniul educației a colaborat cu specialiști în artă, inginerie și tehnici de imprimare. Depășind dificultățile de comunicare, studentul a reunit

perspective diferite și a integrat expertiza colaboratorilor în dezvoltarea unor plăci de linogravură realizate din biomateriale. Acestea au fost utilizate împreună cu cerneluri obținute din legume și plante care ar putea fi cultivate chiar în incinta instituției de învățământ, pentru a-i ajuta pe studenți să înțeleagă caracterul sistemic al designului pentru imprimare. Studentul a reușit astfel să valorifice experiența de învățare din cadrul programului de masterat pentru a crea materiale educaționale care au influențat programa de arte a instituției unde învăța. Totodată, el a urmărit extinderea impactului proiectului, propunând transmiterea de recomandări către o autoritate educațională de nivel superior. Acest proiect a demonstrat că, prin integrarea proceselor ludice și experimentale, studenții pot iniția schimbări cu efecte ample la nivel local, instituțional și al politicilor publice.

De la produs la proces

În special pentru studenții la design, extinderea concepției asupra rezultatului, astfel încât acesta să nu se mai limiteze la realizarea unui produs, a reprezentat inițial o experiență dificilă. Cu timpul însă, multe proiecte au ajuns să pună sub semnul întrebării scopul, amploarea și funcția designului, mai ales în raport cu practicile liniare convenționale, centrate pe designer și orientate către identificarea unor oportunități pe piață. De exemplu, unul dintre studenți a analizat resursele provenite din deșeuri disponibile la nivel local în Irlanda de Nord, în special cochiliile de midii albastre. Prin experimente cu biomateriale, acesta a dezvoltat un fir biologic pentru țesut, obținut din cochilii de midii albastre, rezultat atât din înțelegerea aprofundată a propriului meșteșug și a practicilor asociate, cât și din procesul propriu-zis de testare și perfecționare graduală. Această explorare a posibilităților de valorificare a deșeurilor l-a determinat pe student să identifice noi oportunități de reducere a cantității de deșeuri generate în cadrul procesului de fabricare a textilelor. Adoptând o abordare bazată pe practică, studentul a colaborat cu diverși specialiști și nespecialiști pentru a modifica elementele războiului său de țesut, cu scopul de a reduce deșeurile textile încă din etapa de țesere. Schimbul reciproc de cunoștințe și experiențe dintre student și experții tehnici a condus la o colaborare fructuoasă, care a determinat o transformare a propriilor sale practici textile. Această schimbare s-a conturat în mod firesc, pornind de la experimentele inițiale de dezvoltare a unor fire biologice, ca alternativă la abordările tradiționale ale designului, caracterizate prin risipă de resurse.

De la abordarea centrată pe om la perspectiva care depășește sfera umanului

Renunțarea la propria poziție centrală în cadrul proiectelor, prin colaborare și redactarea unor reflecții, le-a permis studenților să pună sub semnul întrebării opozițiile binare prin care înțelegeau comunitatea, propria persoană și lumea-mai-mult-decât-umană, ajungând să le privească drept sisteme fluide. Unul dintre studenți a explorat relațiile dintre sistemele reprezentate de sol, terenul agricol, fermă și fibrele textile, cultivând plante de creson pe mostre de tricotaje din lână, transformate astfel în materiale vii. Mostrele experimentale puse la dispoziția comunității i-au invitat pe participanți să examineze interacțiunile dintre corpul uman și articolele tricotate vii. Discuțiile rezultate au permis explorarea rolului lumii-mai-mult-decât-umane într-un scenariu speculativ privind moda, contestând concepția tradițională despre client și propunând transformarea acestuia într-un îngrijitor și protector al sistemelor vii. Reflecțiile scrise care au însoțit proiectul l-au încurajat pe student să adopte perspectiva materialelor cu care lucra, precum arborii, plantele, lâna și biomasa, pentru a examina critic practicile existente în domeniul designului și al utilizării materialelor. Aceste reflecții, bazate pe grija și responsabilitatea necesare pentru menținerea sistemului viu și pe empatia dezvoltată prin adoptarea perspectivei altor ecosisteme, au stimulat transformarea mentalității studentului, determinându-l să extindă abordarea designului centrat pe om către perspective care includ lumea-mai-mult-decât-umană.

De la abordarea fragmentată la gândirea sistemică

Ambele teme de proiect au favorizat o învățare profund conectată la părțile interesate, la creatori și la colaboratorii din lumea-mai-mult-decât-umană, încurajând totodată dezvoltarea personală. Depășind perspectiva individuală și ajungând să înțeleagă practica designului ca parte a unui ansamblu mai amplu, studenții au analizat modul în care designul poate fi ancorat în schimbarea sistemică prin relațiile sale complexe și multidimensionale cu mediul, cultura și societatea. Această abordare s-a reflectat în proiecte care urmăreau integrarea colectării deșeurilor alimentare locale în dezvoltarea unor fibre din biomateriale, prin digestie anaerobă, sau depășirea obstacolelor de infrastructură și culturale care împiedică funcționarea sistemelor de reciclare a textilelor în Turcia. În acest din urmă caz, studentul a constatat că în municipalitatea sa nu exista un sistem de reciclare a textilelor. Întrucât Turcia este un important producător de articole de îmbrăcăminte, moda bazată pe produse reciclate era percepută ca

fiind inacceptabilă din punct de vedere cultural. Cu toate acestea studentul a demonstrat importanța evidențierii practicilor de eliminare a deșeurilor și a sistemelor necesare pentru implementarea proceselor de reciclare. Abordarea holistică s-a fundamentat pe construirea unei înțelegeri comune a sustenabilității, prin dialog și negociere la nivelul comunității. Obișnuiți să își urmeze propriile perspective, studenții au început să ia în considerare punctele de vedere ale diverselor părți interesate, ceea ce a favorizat trecerea către gândirea sistemică și dezvoltarea unor proiecte care depășeau preocupările individuale. Per ansamblu, studenții s-au declarat inspirați de integrarea fluxurilor de materiale și de valorificarea sistemelor tradiționale de cunoaștere. Prin intervenții flexibile, adaptate contextului, atât în industria alimentară, cât și în cea textilă, ei au contribuit în mod firesc la producerea unor schimbări sistemice semnificative la nivel local.

Concluzii și recomandări

Trecerea de la mediul online la desfășurarea educației direct în contexte locale va influența, probabil, dinamica metodelor descrise anterior. Deși mediul online permite participarea unui public internațional, îmbogățind astfel diversitatea perspectivelor din sala de curs virtuală, el limitează totodată schimburile interculturale, prin numărul mai redus de interacțiuni în direct și de dezbateri aprofundate, care s-ar putea dezvolta diferit într-un cadru de învățare cu prezență fizică, desfășurat pe o perioadă mai lungă. Totuși învățământul desfășurat într-un campus universitar ar putea presupune și o componență demografică mai omogenă, ceea ce ar putea reduce diversitatea experiențelor culturale ale studenților. Pe de altă parte, concentrarea asupra aceluiași spațiu geografic poate aduce propriile beneficii, de exemplu prin evidențierea multiplelor dimensiuni ale comunității, în cadrul unor experiențe sincronizate de învățare ancorată în specificul local. Deși acest studiu de caz se concentrează pe învățământul postuniversitar în domeniul designului vestimentar, metodele prezentate pot fi adaptate și transferate către alte discipline, teme de proiect și contexte educaționale.

Datorită încrederii și autonomiei acordate echipei didactice de către instituție, conceperea și aplicarea temelor modulului nu au întâmpinat scepticism sau rezistență, astfel încât abordarea pedagogică s-a putut fundamenta pe un set de valori esențiale împărtășite. Per ansamblu, constatările desprinse din observațiile analizate evidențiază o „deschidere către posibilități necunoscute” (Smith, 2011, p. xii) tot mai pronunțată, care a devenit unul dintre punctele forte ale proiectelor studenților. Pe parcursul modulului,

metodele principale aplicate au stimulat transformarea mentalității studenților în direcția asumării responsabilității față de mediu, cultură și societate. Aceștia au aplicat gândirea sistemică într-o manieră flexibilă, prin procese de design bazate pe crearea în comun, pe care le-au adaptat și perfecționat pentru a le face relevante în contexte reale. Activitatea desfășurată în medii locale distincte le-a permis nu doar să răspundă nevoilor comunităților lor, ci și să pună sub semnul întrebării însăși disciplina designului. Depășind rolul exclusiv creativ asociat în mod tradițional designerului, studenții au devenit facilitatori, persoane care ascultă și înțeleg nevoile celorlalți, creatori și promotori ai vocilor comunităților locale. Îndrumarea bazată pe etica grijii, oferită de cadrele didactice, i-a ajutat pe studenții mai puțin încrezători în propriile capacități să traverseze perioadele de incertitudine și să ajungă să accepte în mod activ îndoiala ca instrument generator de noi posibilități (Locke et al., 2008, p. 911) Această reducere a ierarhiilor a creat noi modalități de implicare în procesul de design. Renunțarea la propria poziție centrală a avut un efect pozitiv asupra studenților, determinându-i să acorde prioritate proceselor în detrimentul rezultatelor materiale, în timp ce alții au învățat din explorarea unor ritualuri și tradiții necunoscute, depășindu-și astfel lipsa de familiaritate cu alte culturi. Principiile fundamentale ale grijii și empatiei, precum și disponibilitatea de a acorda mai puțină importanță propriilor idei pentru a face mai bine auzită vocea comunității, au stimulat dezvoltarea personală a studenților și au consolidat relațiile care depășesc sfera umanului. Reflecția continuă și evaluarea critică a măsurii în care intervențiile își îndeplineau scopul au contribuit la conștientizarea rolurilor asumate de studenți în calitate de designeri, oferindu-le o înțelegere mai profundă a oportunităților profesionale existente într-un sistem al modei care trebuie să evolueze către descreștere economică și către justiție ecologică și socială.

Prin redefinirea treptată și firească a semnificației unui produs vestimentar, pe baza unei concepții mai ample, care permite integrarea relevanței locale în multiple moduri, studenții au ajuns să se implice în elaborarea programelor educaționale, în proiecte interdisciplinare de tip STEAM sau în dezvoltarea comunităților, în loc să se limiteze la realizarea unor produse de modă. Ei au creat în comun resurse și spații destinate utilizării colective, au cultivat colaborarea interculturală și au propus idei pentru abordări non-liniare ale schimbării sistemice, adaptate contextului local, stimulate de transpunerea în practică a ecosistemului educațional regenerativ și intersecțional integrat în acest modul. Deși numeroase proiecte au pus un accent deosebit pe diseminarea cunoștințelor dezvoltate prin crearea în comun, aproape toți studenții au început să pună sub semnul întrebării ce trebuie realizat, orientându-se, în schimb,

către modul în care poate fi realizat. Permițând ca procesul de design să se contureze pornind de la nevoile specifice teritoriului, ca răspuns la probleme reale (vezi Vander Ark et al., 2020, p. 2), studenții au transpus în practică viziuni colective locale, construite prin conectarea diverselor părți interesate. Primele semne ale unui impact mai amplu au devenit vizibile atunci când studenții au construit parteneriate care au creat legături cu noi forme de bioeconomie, dezvoltate în jurul membrilor comunităților locale și în beneficiul acestora, conducând la schimbări în educație și în politicile publice. Renunțarea la practicile tradiționale, liniare și antropocentrice ale designului, prin armonizarea proceselor creative cu particularitățile lumii locale mai mult decât umane, a contribuit la depășirea limitelor personale și disciplinare. Mai mult, această experiență a stimulat interesul studenților pentru continuarea interacțiunilor cu comunitățile, ceea ce, în unele cazuri, i-a determinat să își dezvolte proiectele finale de disertație în cadrul comunităților de codesign aflate în curs de constituire. Pornind de la aceste rezultate, modulul urmărește să dezvolte în continuare adaptările inițiale menite să permită desfășurarea activităților educaționale sub coordonarea studenților, ca parte a unei pedagogii bazate pe metode reflexive de creare în comun. Totodată, își propune să evidențieze mai puternic importanța incertitudinii în conștientizarea de către studenți a procesului de învățare, într-un context anticolonial, și să continue promovarea unor metodologii interdisciplinare și interculturale de implicare comunitară, fundamentate pe etica grijii și dezvoltate în colaborare cu o diversitate de participanți din lumea-mai-mult-decât-umană.

Referințe bibliografice

Anzaldúa, G. E. (2002). Now let us shift... the path of conocimiento... inner work, public acts. În G. E. Anzaldúa & A. Keating, (Editori), *This bridge we call home: Radical visions for transformation* (pp. 540-578). Routledge.

Brookes, A., Fletcher, K., Francis, R. A., Rigby, E., & Roberts, T. (2017). Fashion, sustainability and the anthropocene. *Utopian Studies, 28*(3), 482–504. https://doi.org/10.5325/utopianstudies.28.3.0482

Buchanan, R. (2007). Anxiety, wonder and astonishment: The communion of art and design. *Design Issues, 23*(4), 39–45. http://www.jstor.org/stable/25224131

The Care Collective. (2020). *The care manifesto: The politics of interdependence*. Verso Books.

Carpenter, J. (2020). When co-creation meets art for social change: The Street Beats Band. În J. Carpenter & C. Horvath (Editori), *Co-creation in theory and practice: Exploring creativity in the Global North and South* (prima ediție) (pp. 173–88). Bristol University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctv161f375.16

Ciarlo, G. (22 octombrie 2020). *A regenerative education for our times*. Resilience. https://www.resilience.org/stories/2020-10-22/a-regenerative-education-for-our-times/

Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry, 12*(2), 219–245. https://doi.org/10.1177/1077800405284363

Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher 32*(4), 3–12. https://doi.org/10.3102/0013189X032004003

Gruenewald, D. A. (2008). Place-based education: Grounding cultural responsive teaching in geographical diversity. În D. A. Gruenewald & G. A. Smith (Editori), *Place-based education in the global age: Local diversity* (pp. 137–153). Lawrence Erlbaum Associates.

Harris, P. L. (2021). Early constraints on the imagination: The realism of young children. *Child Development, 92*(2), 466–483. https://doi.org/10.1111/cdev.13487

Kumar, S. (2013). *Soil, soul, society: a new trinity for our time*. Leaping Hare Press

Law, J. (2015). What's wrong with a one-world world? *Distinktion: Journal of Social Theory, 16*(1), 126–139. https://doi.org/10.1080/1600910X.2015.1020066

Locke, K., Golden-Biddle, K., & Feldman, M. S. (2008). Making doubt generative: Rethinking the role of doubt in the research process. *Organization Science, 19*(6), 907–918. https://doi.org/10.1287/orsc.1080.0398

Millner, J. (2019). Caring through art: Reimagining value as political practice. *Art & the Public Sphere 8*(2), 163–174. https://doi.org/10.1386/aps_00014_1

Peavy, K. (10 noiembrie 2024). *Regenerative education: Learning that heals and connects*. https://kennywpeavy.medium.com/regenerative-education-learning-that-heals-and-connects-kidsversion-c6ac9bc9f921

Robinson, F. (2011). *The ethics of care: A feminist approach to human security*. Temple University Press.

Smith, L. T. (2021). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples* (ediția a treia). Bloomsbury.

Squires, A., Wade, J., Dominick, P., & Gelosh, D. (2011). *Building a competency taxonomy to guide experience acceleration of lead program systems engineers*. Institutul de Tehnologie Stevens.

Universitatea Stanford. *Sustainable fashion: Intersection life cycle assessment*. Gendered Innovations in Science, Health & Medicine, Engineering and Environment. https://genderedinnovations.stanford.edu/case-studies/sustain.html#tabs-2

Thierry, A., Horn, L., von Hellerman, P. & Gardner, C. J. (2023). "No research on a dead planet": Preserving the socio-ecological conditions for academia. *Frontiers in Education, 8*, Articolul 1237076. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1237076

Turnbull, D. (2000). *Masons, tricksters and cartographers: Comparative studies in the sociology of scientific and Indigenous knowledge*. Harwood Academic.

Vander Ark, T., Liebtag, E., & McClennen, N. (2020). *The power of place: Authentic learning through place-based education*. ASCD.

Biografii

Sabine Lettmann este designer vestimentar, consultant de creație și cadru didactic universitar cu gradul de lector senior, activând în Germania și Marea Britanie. Cercetările sale se situează la intersecția dintre practicile sistemice de design vestimentar și educația pentru

design sustenabil. Își publică și își prezintă lucrările la nivel internațional. Sabine este cercetător principal la Higher Education Academy și este, de asemenea, membră a Societății Regale de Arte (RSA) și membră asociată a organizației Fashion and the Arts Creating Equity (FACE). În prezent, urmează un program de doctorat bazat pe lucrări publicate anterior la London College of Fashion.

Sabine.lettmann@falmouth.ac.uk

Victoria Geaney este cercetătoare, specialistă și cadru didactic în domeniul modei, activând în domenii precum moda sustenabilă, inovarea materialelor și designul interdisciplinar. Este implicată în proiecte realizate în colaborare cu industria la Colegiul Regal de Artă și cercetător artistic principal în cadrul SMARTLab, pentru proiectul VOICE, finanțat de Uniunea Europeană. Cercetările sale sunt centrate pe procese și se situează la intersecția dintre sustenabilitate, microbiologie și modă. Victoria coordonează în comun proiectul SUBMERSE, finanțat prin programul Immersive Arts, care dezvoltă abordări interdisciplinare, reunind teme legate de alge și schimbările climatice, date științifice, experiențe corporale și experiențe imersive.

victoria.geaney@network.rca.ac.uk

Suzanna James este artistă textilistă specializată în sustenabilitate, scriitoare și cadru didactic. A absolvit Colegiul Regal de Artă ca beneficiară a unei burse pentru meșteșuguri textile acordate de Queen Elizabeth Scholarship Trust și a fost selectată drept candidată pentru cercetare în domeniul textilelor în cadrul Colegiului Regal de Artă. Ulterior, a beneficiat de o bursă de cercetare artistică la Facultatea de Arte Plastice, Muzică și Design (KMD) din Bergen, Norvegia, iar în 2024 a primit distincția New Professional Award din partea Societății Textile din America. În prezent, își continuă studiile doctorale, în paralel cu un program de masterat în practici meșteșugărești și utilizarea materialelor La Universitatea de Artă Plymouth.

suzannajames@network.rca.ac.uk

Abordarea uzurii morale programate prin imaginație radicală

Charlotte B. A. Kobus, Susan A. Klijsen-van Elteren și Rosa M. Raaphorst*

Rezumat

Acest articol prezintă un studiu de caz bazat pe cercetarea-acțiune, în care uzura morală programată este utilizată ca punct de plecare concret pentru examinarea critică a logicii dominante a utilizării și aruncării produselor, înrădăcinată în educație. Pe parcursul a 18 luni, studenții unei universități de științe aplicate din Olanda au participat la un proces de cercetare colaborativă, în cadrul căruia au dezvoltat un joc de rol de masă. Prin acest proces, studenții au analizat critic cauzele sistemice ale uzurii morale programate și și-au regândit rolurile de viitori profesioniști. Proiectul evidențiază necesitatea cultivării imaginației radicale în educație, ca mijloc de a combate sentimentul de resemnare.

Cuvinte-cheie: uzură morală programată, imaginație radicală, pedagogie critică, învățare bazată pe joc, studiu de caz.

Introducere în problematica uzurii morale programate

În literatura de specialitate, uzura morală programată desemnează strategia deliberată de dezvoltare a unor produse cu o durată de viață limitată, care devin rapid nefuncționale sau indezirabile, pentru a stimula achizițiile repetate (Bullow, 1986). Uzura morală programată este împărțită în două categorii principale: uzura morală absolută sau funcțională – produse concepute astfel încât să se defecteze sau să devină imposibil de reparat – și uzura morală bazată pe atractivitate sau psihologică – produse care ajung să fie percepute ca depășite, ceea ce încurajează eliminarea lor chiar dacă sunt încă funcționale (Packard, 1960; Longmuss & Poppe, 2017).

* Autor corespondent: Charlotte B. A. Kobus, Fabeltastisch, ckobus@proton.me.

În timp ce uzura morală absolută atrage frecvent atenția autorităților de reglementare și a activiștilor, cea bazată pe atractivitate reprezintă o problemă mai importantă, deoarece este probabil să aibă un impact mai mare asupra duratei de viață a produselor, iar responsabilitatea pentru această formă de uzura morală este mai greu de identificat (Cooper, 2004). În cercetare și educație, utilizăm uzura morală programată ca perspectivă prin care să ne regândim relația cu cultura materială. Uzura morală programată este prezentă în viața cotidiană și provoacă frustrări care stimulează reflecția critică. Abordarea acestei probleme dincolo de simpla sa considerare drept o practică comercială nocivă presupune contestarea valorilor, practicilor, structurilor și discursurilor care normalizează cultura produselor de unică folosință și a aruncării bunurilor.

Originile istorice ale uzurii morale (programate)

În această secțiune facem o foarte scurtă trecere în revistă, similară modului în care am discutat cu studenții despre istoria uzurii morale programate. Înainte de a fi planificată deliberat, uzura morală era un produs secundar a ceea ce ne place să numim progres. Regenerarea, repararea și reutilizarea erau practici obișnuite și necesare, deoarece oamenii din societățile preindustriale depindeau într-o măsură mai mare de munca umană și de resursele disponibile în apropiere. Pe măsură ce mașinile au început să permită extragerea, producerea și transportul materialelor și bunurilor mai rapid și mai ieftin, iar colonialismul s-a extins, ritmul „inovării" s-a accelerat.

Odată cu maturizarea capitalismului industrial, unii au început să înțeleagă că uzura morală putea fi provocată în mod deliberat, nu doar acceptată ca un fenomen inevitabil. Una dintre primele și cele mai explicite formulări ale conceptului de uzură morală programată îi aparține lui London (1932), un agent imobiliar american care a propus ca guvernul să impună prin lege limitarea duratei de viață a produselor, spre a stimula redresarea economică în timpul Marii Crize Economice. Deși propunerea sa a fost contestată, aceasta a scos la iveală logica pe care se întemeiază capitalismul consumerist: consumul perpetuu ca mijloc de asigurare a stabilității economice.

Deși această idee a fost formulată explicit în anii 1930, două exemple influente apăruseră încă din anii 1920. Cartelul Phoebus a încheiat o înțelegere pentru a limita durata de viață a becurilor la 1 000 de ore (Slade, 2006). În același timp, General Motors a introdus modificarea anuală a modelelor de automobile, nu pentru a le îmbunătăți funcționalitatea, ci pentru a face ca modelele mai vechi să pară demodate

(Whiteley, 1987). Această strategie a reprezentat o alternativă la abordarea Ford, care producea modelul T, un automobil durabil, rămas în mare parte neschimbat. Acesta a dominat piața până când scăderea vânzărilor a determinat compania Ford să adopte, în 1927, odată cu lansarea modelului A, strategia General Motors, intrând astfel în ciclul actualizărilor periodice ale modelelor.

Aceste două exemple timpurii merită evidențiate deoarece ilustrează două forme distincte de uzură morală programată: cartelul Phoebus reprezintă uzura morală absolută, în timp ce strategia General Motors, bazată pe reducerea atractivității modelelor anterioare, pare mai rațională și mai acceptabilă din punct de vedere cultural.

Cine planifică uzura morală?

O lucrare care formulează o întrebare excelentă pentru reflecția critică și sistemică este „Cine planifică uzura morală?" (Longmuss & Poppe, 2017). Deși designerii sunt adesea considerați actori-cheie, deciziile lor sunt influențate de concurența de pe piață, de cerințele acționarilor și de capitalismul global. Rezultatele procesului de design reflectă frecvent presiuni precum ciclurile rapide de inovare și constrângerile legate de costuri. Guvernele contribuie la perpetuarea fenomenului prin reglementări insuficiente și aplicarea deficitară a legii, precum și prin accentul pus pe creșterea PIB-ului și pe ocuparea forței de muncă. Consumatorii consolidează normele care favorizează noutatea și aruncarea produselor, stimulate de mass-media, în timp ce opțiunile lor sunt limitate de lipsa de transparență a informațiilor, de așteptările sociale și de normele existente (Shove et al., 2012). Formularea întrebării referitoare la cine planifică uzura morală și încercarea de a găsi răspunsuri prin dialog cu studenții dezvăluie cât de profund este înrădăcinat acest fenomen în sistemele actuale de producție și consum. Combaterea sa va necesita eforturi coordonate.

Implicații de mediu și sociale

Le-am cerut studenților să analizeze consecințele uzurii morale programate. Consecințele care le-au venit în minte mai rapid au fost cele de mediu: epuizarea resurselor, consumul inutil de energie (și, implicit, schimbările climatice) și generarea de deșeuri. În prezent, solul, apa și aerul – chiar și organismele animalelor și ale oamenilor – conțin poluanți persistenți, ca așa-numitele „substanțe chimice eterne" și microplasticele. Spre deosebire de materialele utilizate în trecut, acestea vor persista timp de secole.

Un aspect menționat mai rar ar fi că această acumulare de poluanți are și o dimensiune politică. Exploatarea resurselor și dominația colonială au creat condițiile favorabile apariției uzurii morale programate, iar efectele sale sunt distribuite inegal (Birkmann et al., 2022). Țările cu venituri reduse suportă cea mai mare parte a poverii, confruntându-se cu degradarea mediului, dependență economică și erodarea identității culturale. Eliminarea deșeurilor este adesea externalizată către aceste țări (Basel Action Network, 2019), ceea ce duce la contaminarea solului și a apei și la expunerea lucrătorilor la substanțe toxice, în condițiile unei protecții insuficiente.

Deși sunt mai puțin evidente și au consecințe mai puțin letale, nedreptățile sociale generate de uzura morală programată în țările cu venituri ridicate merită, de asemenea, atenție, mai ales deoarece studenții noștri se confruntă direct cu aceste efecte. Uzura morală programată alimentează creșterea gradului de îndatorare a consumatorilor, în special în rândul tinerilor (Rijksoverheid, 2025), care resimt presiunea de a ține pasul cu schimbările rapide din tehnologie și modă. Mulți recurg la credite, accentuându-și dificultățile financiare într-un context în care accesul la locuințe este deja extrem de dificil. Mai mult, designul produselor moderne împiedică adesea repararea sau modificarea acestora (Barros & Dimla, 2021), privându-i pe consumatori de autonomie și impunându-le o relație pasivă și risipitoare cu lumea materială.

Amplificarea rezistenței

Ca urmare a tuturor acestor consecințe, opoziția față de uzura morală programată se intensifică. Mișcarea globală pentru „dreptul la reparare” militează pentru accesul la instrumentele, piesele și cunoștințele necesare reparării independente a dispozitivelor. Uniunea Europeană a introdus reglementări mai stricte, care interzic produsele cu o durată de viață limitată artificial și impun furnizarea unor informații corecte privind durabilitatea acestora. Însă pe măsură ce am ajuns să înțelegem uzura morală programată ca pe o problemă sistemică, am constatat că aceste eforturi vizează doar uzura morală absolută și, chiar și în acest caz, abordează numai un simptom al problemei. Pentru a depăși această limitare, avem nevoie de viziuni alternative cu adevărat diferite.

Viziuni alternative

Economia circulară, prezentată adesea ca o abordare transformatoare – o caracterizare pe care noi o contestăm –, urmărește reducerea la minimum a deșeurilor și prelungirea utilizării resurselor. Cunoscuta ierarhie a strategiilor „R" (Scara R) stabilește prioritățile diferitelor acțiuni în funcție de impactul lor (Alivojvodic & Kokalj, 2025). Însă avansarea către nivelurile superioare ale acestei ierarhii este dificilă. Acestea necesită restructurarea radicală a modelelor de afaceri sau chiar renunțarea completă la consum. Nivelurile inferioare depind de infrastructuri avansate și costisitoare. Prețurile artificial scăzute ale materiilor prime reduc stimulentele pentru adoptarea practicilor circulare (Kirchherr et al., 2017). În același timp, consumatorii tind să prefere comoditatea și noutatea, preferințe consolidate prin marketing și prin abundența produselor de unică folosință (Du Bois & Dewit, 2025).

În timp ce raportul privind decalajul de circularitate arată că economia circulară evoluează în direcția opusă celei dorite (Circle Economy, 2025), conceptul de suficiență presupune o regândire fundamentală a producției și consumului (Suski et al., 2023; Gossen & Niessen, 2024). Acesta necesită transformări structurale ale organizării economice, ale indicatorilor de succes și ale aspirațiilor societății, pornind de la ideea de „suficient". Totodată, trebuie susținut prin politici precum reducerea timpului de lucru, distribuirea echitabilă a resurselor și dezvoltarea infrastructurii necesare unor moduri de viață bazate pe un consum redus.

Ca a treia alternativă, regenerarea oferă un cadru conceptual convingător, care depășește logica reducerii la minimum a efectelor negative și pune accentul pe refacerea activă a mediului și a sistemelor afectate (Fischer et al., 2025). Regenerarea ne invită să regândim fundamental societatea și ecosistemele ca entități vii, aflate în continuă evoluție, capabile de vindecare și reînnoire. Totuși această abordare trebuie privită critic. Limbajul regenerării a fost preluat și instrumentalizat de unele companii pentru a-și crea o imagine falsă de responsabilitate ecologică, prin practici de „cosmetizare ecologică" (*greenwashing*) (Feghali et al., 2025).

Ultima alternativă pe care le-am prezentat-o studenților – și mai puțin întâlnită în acest context, este convivialitatea, așa cum a fost conceptualizată de Illich (1973). Aceasta propune regândirea relației noastre cu instrumentele și cu ceilalți, punând accentul pe capacitatea comunităților de a-și modela propriul mediu material, în loc să fie modelate de instituții. Oamenii sunt participanți activi la crearea, întreținerea și transformarea lumii în care trăiesc, nu simpli consumatori pasivi.

Cercetare colaborativă

Această secțiune prezintă proiectul nostru de cercetare-acțiune, care a avut ca rezultat dezvoltarea unui joc de rol de masă. Jocul a apărut în mod firesc dintr-o investigație comună privind modul în care uzura morală programată este înrădăcinată în programele de studiu, precum și din necesitatea de a stimula imaginația, întrucât acest fenomen este adesea perceput ca inevitabil. Prin urmare, abordarea noastră se întemeiază pe pedagogia critică și pe imaginația radicală.

Pedagogia critică, introdusă de Paulo Freire (1970), consideră educația un instrument de contestare și transformare a structurilor opresive. În concordanță cu această perspectivă și cu principiile cercetării-acțiune, studenții au fost considerați parteneri în procesul de cercetare. Direcțiile de investigație alese de ei au fost stabilite prin dialog. De asemenea, studenților li s-a cerut să reflecteze, pe tot parcursul proiectului, asupra propriilor reacții emoționale și intelectuale.

Inspirându-ne din teoria imaginației radicale, elaborată de Haiven și Khasnabish (2010), considerăm acest concept o practică colectivă, cu potențial transformator. Imaginația radicală presupune atât imaginarea unor alternative, cât și contestarea activă a structurilor care împiedică apariția acestora. Pentru noi, aceasta înseamnă să folosim uzura morală programată ca perspectivă prin care să evidențiem absurditatea unui sistem construit pe logica utilizării și aruncării produselor, creând în același timp spații – în cadrul cercetării noastre colaborative și al jocului de rol de masă – în care studenții și comunitățile să poată experimenta noi moduri de a gândi și de a simți. Imaginația radicală este fragilă și poate fi cu ușurință redusă la tăcere de discursurile dominante, reprezentate adesea, în cadrul dialogului, de cei care se consideră „realiști". Într-o lume epuizată de crize, speranța poate părea naivă. Pentru a o proteja, a trebuit să încurajăm cu delicatețe explorarea unor perspective neconvenționale și să sprijinim cu grijă dezvoltarea lor.

În contextul educației pentru afaceri, am colaborat cu trei grupuri succesive de studenți, fiecare alcătuit din patru până la șase persoane, care urmau un program de studii complementar (minor) în leadership în afaceri și sustenabilitate. Am explorat împreună modul în care logica uzurii morale programate se regăsește în educația pentru afaceri. În paralel cu această cercetare, trei echipe formate din câte doi studenți aflați în etapa finală a studiilor de comunicare și design media au desfășurat proiecte de design critic și speculativ, abordând uzura morală programată din perspective multiple.

Experiențe pedagogice

Proiectul a arătat că, pe măsură ce au aprofundat problematica uzurii morale programate, studenții au început să își pună întrebări mai profunde despre relația lor cu produsele, cu producătorii și cu sistemul mai larg de producție și consum. Ei au început să examineze critic discursurile dominante întâlnite în procesul educațional – și în special presupunerile implicite pe care se întemeiază programele de studiu.

Abordarea bazată pe cercetarea colaborativă le era necunoscută și, inițial, le-a provocat un sentiment de nesiguranță. La un moment dat, o studentă a ezitat, spunând: „Dar voi știți deja totul". Nu era vorba despre respingerea abordării, ci despre lipsa încrederii în propriile capacități. Am considerat acest moment deosebit de important din punct de vedere pedagogic. În loc să consolidăm distincția dintre expert și începător, am încurajat-o să înțeleagă că propria perspectivă era esențială. Asemenea ezitări și experiențele personale ale studenților nu reprezentau abateri de la subiect. Ele constituiau însuși subiectul cercetării.

Un aspect remarcabil al procesului a fost intensitatea implicării emoționale și intelectuale pe care studenții au resimțit-o în raport cu sarcina primită. Confruntarea cu complexitatea uzurii morale programate s-a dovedit extrem de dificilă. Un student a descris-o drept „o sarcină aproape imposibilă", iar altul, drept „o tortură pentru creier". Aceste afirmații nu erau plângeri, ci reflecții sincere asupra dificultății de a aborda o problemă care este, în același timp, vizibilă și greu de deslușit. Unii studenți au evitat inițial subiectul. „Nu a fost prima mea opțiune", a recunoscut unul dintre ei. „Nici măcar a doua sau a treia." Analizarea uzurii morale programate i-a determinat pe studenți să depășească o abordare superficială a problemei. În loc să simplificăm subiectul, i-am încurajat să nu se mulțumească cu răspunsuri facile.

Inițial, studenții au considerat uzura morală programată o problemă complexă, însă la finalul proiectului mulți au descris-o drept concretă și ușor de raportat la propriile experiențe. În reflecțiile lor, au identificat în această problematică un punct de plecare surprinzător de eficient pentru stimularea creativității și a gândirii critice. Spre deosebire de probleme mai abstracte, precum schimbările climatice, uzura morală programată li s-a părut concretă și strâns legată de viața cotidiană, fiind ilustrată de exemple precum moda rapidă (fast fashion) sau aparatele electrocasnice care se defectează prematur. Familiaritatea cu aceste situații a contribuit la aprofundarea implicării lor, în pofida dificultăților cognitive și emoționale.

Pentru unii studenți din domeniul afacerilor, subiectul a reprezentat o alternativă binevenită la orientarea predominant tehnică a programei de studiu, oferind spațiu pentru imaginație și reflecție critică. Uzura morală programată a fost percepută ca o provocare pe termen lung, capabilă să susțină un interes și o implicare de durată. Relevanța sa pentru strategia de afaceri le-a permis studenților să întrevadă aplicabilitatea acestei problematici în viitoarele lor roluri profesionale. Ei au apreciat faptul că subiectul era suficient de concret pentru a fi înțeles, dar și suficient de amplu pentru a putea fi explorat din perspective multiple.

Pentru unii studenți, participarea la cercetare a devenit o experiență în urma căreia „nu mai puteau privi lucrurile ca înainte". Odată ce au înțeles logica și absurditatea uzurii morale programate, au început să reflecteze asupra educației care îi pregătește să participe la sistemele ce generează acest fenomen. Unii și-au reconsiderat chiar parcursul educațional sau profesional. Acest efect a confirmat valoarea uzurii morale programate ca instrument puternic al pedagogiei critice, demonstrând că educația poate constitui un spațiu pentru contestarea logicilor dominante, în loc să contribuie la reproducerea lor.

Prezența uzurii morale programate în programele de studiu actuale

Studenții înscriși în programul nostru complementar au ajuns la concluzia că programele lor de studiu se întemeiau pe valori economice care favorizează uzura morală programată: creșterea economică, concurența și eficiența. Atât studenții, cât și cadrele didactice au echivalat această situație cu transmiterea unor mesaje contradictorii. Deși sustenabilitatea este menționată, instrumentele și modelele predate continuă să consolideze o gândire extractivă, orientată spre termene scurte. Concepte precum managementul ciclului de viață al produselor și strategia concurențială sunt ilustrate prin exemple care stabilesc ce înseamnă succesul și eșecul. Un astfel de exemplu este discursul care prezintă Nokia drept „învinsul", iar Apple drept „câștigătorul" pe piața telefoanelor mobile, celebrând implicit înlocuirea rapidă a produselor și menținerea consumatorilor captivi în ecosistemul unei companii (Ribeiro et al., 2025). Succesul Apple este prezentat ca rezultat al capacității sale de a menține vânzările prin reînnoirea permanentă a produselor, în timp ce Nokia este descrisă drept o companie care nu a reușit să țină pasul cu schimbările. Uzura morală programată nu era abordată explicit în niciunul dintre programele de studiu analizate. În pofida disconfortului inițial, mulți studenți din primul an de studii în domeniul afacerilor, care au interacționat cu

participanții la programul nostru complementar, și-au exprimat dorința ca această problematică să fie integrată explicit în procesul lor educațional.

O altă temă recurentă a fost predominanța abordării care atribuie consumatorilor responsabilitatea pentru sustenabilitate (Maniates, 2001; Giesler & Veresiu, 2014). Sustenabilitatea era prezentată adesea prin prisma alegerilor individuale: ce cumpărăm, cum reciclăm și cum consumăm mai „conștient". Această perspectivă îngreuna imaginarea posibilității ca alți actori să adopte sau să fie obligați să adopte comportamente diferite. Ideea de „consumerism ecologic" li se părea studenților cea mai familiară și mai accesibilă.

Explorarea alternativelor prin imaginație radicală

Am constatat că noțiunea de convivialitate are un potențial deosebit pentru stimularea imaginației radicale. Odată înțeleasă, aceasta poate extinde considerabil orizontul de gândire al studenților. Spre deosebire de cadre conceptuale precum circularitatea sau regenerarea, care rămân adesea legate de logica pieței, convivialitatea invită la o schimbare mult mai profundă. Ea contestă logica abordărilor dominante ale sustenabilității din țările cu venituri ridicate și a fost într-o măsură mai mică preluată și instrumentalizată de sistemul economic dominant. Cu toate acestea s-a dovedit că noțiunea de convivialitate este dificil de înțeles tocmai pentru că pune sub semnul întrebării paradigmele dominante. Ea contestă presupunerile privind progresul, proprietatea și competențele practice. Pentru studenții obișnuiți să gândească în termeni de eficiență și posibilitate de extindere la scară largă, convivialitatea poate părea abstractă, chiar derutantă. Însă această lipsă de familiaritate reprezintă atât o dificultate, cât și un avantaj. De aceea considerăm că înțelegerea convivialității poate fi facilitată prin învățarea din experiență, care le permite studenților să exploreze implicațiile sale în mod direct.

Dezvoltarea în comun a materialelor educaționale

În cadrul proiectului, studenții au fost invitați să participe la crearea în comun a unor materiale educaționale care să abordeze critic problematica uzurii morale programate. Acest proces a devenit, în sine, o experiență de învățare. Studenții au reflectat asupra modului în care cunoștințele sunt structurate, comunicate și predate. Ei au învățat să transpună idei complexe în forme accesibile: planuri de lecție, materiale vizuale și întrebări menite să stimuleze discuțiile. Totodată, procesul a scos la iveală limitele educației convenționale. Având la dispoziție puține exemple din care să se

inspire, studenții au constatat că gândirea critică și imaginația sunt rareori stimulate. Pe măsură ce concepeau materiale pentru alții, au devenit tot mai conștienți de propriile moduri de a învăța.

Apariția jocului

Pe măsură ce cercetarea a avansat, a apărut ideea creării unui joc. Acesta trebuia să ofere un spațiu în care și alți studenți, care nu aparțineau grupurilor implicate direct în proiect, să poată experimenta frustrarea provocată de uzura morală programată, să intre în diferite roluri și să exploreze viziuni alternative. Jocul trebuia să conteste discursurile dominante despre concurență, creștere economică, eficiență și individualism, deschizând noi posibilități pentru imaginația radicală. Alegerea unui joc de rol de masă (tabletop role-playing game – TRPG) a reflectat dorința studenților de a crea o experiență captivantă, participativă și deschisă unor evoluții multiple.

Dezvoltarea jocului a devenit un proiect colaborativ, desfășurat împreună cu cel mai recent grup de studenți din programul nostru complementar. Mecanismele și firul său narativ au fost modelate de temele desprinse din etapele anterioare ale cercetării. Testarea jocului și îmbunătățirea sa succesivă au avut un rol crucial: împreună cu studenții, am testat versiunile preliminare și am colectat opinii privind desfășurarea jocului și claritatea temelor abordate. Studenții au contribuit, de asemenea, prin realizarea unor podcasturi și materiale video explicative. Jocul continuă să evolueze pe baza observațiilor și întrebărilor care apar în fiecare rundă.

Descrierea jocului și opțiunile de concepție

Jocul de rol de masă, intitulat în mod provocator *We've Had Enough! The Game* („Ne-am săturat! Jocul"), simulează un efort colectiv de eliminare a „muntelui de deșeuri", o metaforă concretă a uzurii morale programate. Jucătorii încep prin alegerea unei categorii de produse (de exemplu, haine, electronice sau produse alimentare) și prin asumarea unor roluri diverse (antreprenor, reprezentant al unei organizații neguvernamentale, depanator, profesor, activist etc.). Fiecare participant își dezvoltă propriul personaj cu ajutorul unor fișe care încurajează empatia și capacitatea de a privi lucrurile din perspective diferite. Fiecare rol presupune o capacitate reală de acțiune, aceasta fiind o alegere pedagogică deliberată. Rezultatele unor procese sistemice,

precum uzura morală programată, sunt adesea prezentate într-un mod care îi face pe unii actori să pară lipsiți de puterea de a schimba ceva. Totodată, asumarea unui rol diferit de cel pe care jucătorii îl au în viața reală contribuie la dezvoltarea empatiei. În primele etape ale dezvoltării jocului, unii studenți au sugerat ca toate rolurile să aparțină aceleiași instituții, pentru a facilita colaborarea. Însă prin depășirea granițelor instituționale jucătorii pot descoperi sinergii neașteptate și pot contesta logica concurențială care domină numeroase sisteme.

O caracteristică esențială a jocului este aceea că participanții nu generează idei în mod abstract, ci pornind de la posibilitățile concrete de acțiune oferite de rolul ales și de categoria de produse selectată de grup. Coordonatorul jocului facilitează dialogul, ajutându-i pe jucători să exploreze modul în care ideile lor se intersectează. Întrebările și intervențiile sale scot la iveală sinergii și tensiuni, încurajând gândirea la nivel de sistem, în care valoarea unei idei depinde de felul cum aceasta se armonizează cu celelalte. Astfel, jocul evidențiază interdependența rolurilor și necesitatea acțiunii coordonate.

Pe parcursul jocului, sunt introduse cărți care reprezintă schimbări și evenimente din lumea reală, cu efecte asupra sistemului, precum modificări ale politicilor publice, atenția mass-mediei sau apariția unor mișcări sociale. Aceste cărți determină clasificarea rezultatelor drept „succese" sau „eșecuri". În realitate însă, lucrurile sunt rareori atât de clare: majoritatea inițiativelor se situează într-o zonă intermediară, caracterizată de progrese parțiale și rezultate care pot fi interpretate diferit. Pentru a reflecta această complexitate, coordonatorul jocului facilitează discuții despre semnificația succesului și a eșecului în sistemele complexe. Jucătorii analizează consecințele neintenționate, reziliența și adaptarea. Acest mecanism stimulează o reflecție mai profundă, amintindu-le participanților că inclusiv ideile care „eșuează" pot genera perspective valoroase, iar „succesul" necesită adesea negocieri continue și ajustări succesive.

Jocul se încheie atunci când expiră timpul alocat, subliniind astfel că schimbarea sistemică este un proces continuu. Coordonatorul conduce apoi un dialog de reflecție, invitându-i pe participanți să se desprindă de rolurile asumate și să analizeze ceea ce au învățat: Ce strategii li s-au părut promițătoare? Cum a influențat colaborarea rezultatele? Și ce semnificație ar putea avea aceste concluzii dincolo de joc? Această etapă de reflecție este esențială. Coordonatorul îi încurajează pe participanți să exprime ce anume simt nevoia să pună sub semnul întrebării acum, să conteste sau să urmărească mai departe.

Etapele următoare

Prin implicarea studenților în calitate de parteneri în cercetare și prin utilizarea uzurii morale programate ca perspectivă de analiză, am început să contestăm logica utilizării și aruncării produselor, prezentă în programele noastre de studiu. Concentrarea proiectului asupra uzurii morale programate a evidențiat necesitatea urgentă de a pune sub semnul întrebării discursurile dominante din educația pentru afaceri și din alte domenii. Pentru a valorifica această experiență, etapa următoare ar trebui să acorde prioritate integrării mai explicite a reflecției critice și a imaginației în programele noastre de studiu și în practicile pedagogice. Am constatat că alternativele la uzura morală programată, în special convivialitatea, oferă un teren fertil pentru generarea de idei. Cercetările viitoare ar putea aprofunda modalitățile prin care aceste alternative pot fi transpuse în practică în mediile educaționale. De exemplu, proiectele de cercetare-acțiune ar putea testa experimental instrumente de învățare bazate pe principiile convivialității. Astfel de inițiative ar putea funcționa ca laboratoare vii, în care studenții să exploreze complexitatea și posibilitățile oferite de viziunile alternative. Pentru a construi asemenea viziuni, trebuie să acordăm mai multă atenție modurilor tradiționale de viață, care au rezistat timp îndelungat culturii utilizării și aruncării produselor. Practicile și cunoștințele tradiționale ne arată că o altă lume există deja și că a existat de secole. Sarcina noastră este să ascultăm și să învățăm cu modestie.

Am constatat, de asemenea, că abordarea problematicii uzurii morale programate provoacă o gamă largă de emoții. Cercetările și activitățile viitoare ar trebui să acorde atenție bunăstării emoționale a studenților, pe măsură ce aceștia se confruntă cu asemenea provocări. Experiența noastră a arătat că integrarea unor practici reflexive, precum ținerea unui jurnal, dialogurile de grup și crearea în comun, îi poate ajuta pe studenți să își înțeleagă și să își gestioneze emoțiile, menținându-și totodată angajamentul față de schimbare. În plus, prezentarea imaginației radicale ca sursă a capacității de acțiune și a unor noi posibilități, nu doar ca instrument de critică a prezentului, poate cultiva speranța și reziliența.

Jocul de rol de masă a demonstrat potențialul învățării experiențiale de a stimula imaginația radicală. Pentru a-i amplifica impactul, jocul ar putea fi perfecționat și adaptat unor categorii diverse de participanți. De exemplu, intenționăm să introducem în joc rolurile asociate inițiativelor de la nivelul comunității ca a doua dimensiune a identității personajelor, permițându-le jucătorilor să exploreze posibilități de acțiune dincolo de pozițiile instituționale. Îmbunătățirea utilizării jocului în sala de curs rămâne o prioritate, prin dezvoltarea unor formate modulare și a unor instrumente mai clare de

facilitare a activităților. Pentru a menține interesul față de subiect, ne propunem să integrăm jocul în programele de studiu existente, îndrumându-i pe studenți către o investigare mai aprofundată, prin resurse și cursuri complementare. Pentru a extinde impactul jocului dincolo de învățământul superior, intenționăm, de asemenea, să dezvoltăm o versiune destinată formării profesionale, adaptată persoanelor implicate în învățarea pe tot parcursul vieții. Această versiune prezintă uzura morală programată dintr-o nouă perspectivă, ca provocare strategică, etică și sistemică relevantă pentru profesioniști, astfel încât jocul să poată deveni un instrument de reflecție critică, dialog între sectoare și acțiune transformatoare în contexte reale.

Observații finale

Prin implicarea studenților ca parteneri în cercetare și prin utilizarea uzurii morale programate ca punct de plecare pentru investigație, am contestat ierarhia tradițională a cunoașterii și am încurajat dezvoltarea unei culturi a gândirii critice colective. Mai mult, cercetarea noastră nu a urmărit să „rezolve" problema uzurii morale programate, ci să regândească valorile, structurile și discursurile care fac ca acest fenomen să pară inevitabil. În cursul acestui proces, am înțeles că imaginația radicală este necesară pentru a preveni instalarea cinismului și a resemnării. Imaginația radicală este solul fertil din care pot crește viitoruri mai juste, întemeiate pe grijă și solidaritate. În acest fel, educația devine o pârghie a schimbării sistemice, nu doar un mijloc de avansare individuală.

Referințe bibliografice

Alivojvodic, V., & Kokalj, F. (2024). Redefining waste: R-strategies and metrics as a framework for driving progress of circular economy performance. În N. Mitrovic, G. Mladenovic, & A. Mitrovic (editori), *New trends in engineering research 2024* (pp. 75–91). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-78635-8_9

Barros, M., & Dimla, E. (2021). From planned obsolescence to the circular economy in the smartphone industry: An evolution of strategies embodied in product features. *Proceedings of the Design Society*, 1, 1607–1616. https://doi.org/10.1017/pds.2021.422

Basel Action Network. (9 februarie 2019). *Watchdog group uses GPS trackers to discover illegal electronic waste exports from Europe to Africa and Asia.* https://www.ban.org/news-new/2019/2/6/gps-trackers-discover-illegal-e-waste-exports-to-africa-and-asia

Birkmann, J., Liwenga, E., Pandey, R., Boyd, E., Djalante, R., Gemenne, F., Leal Filho, W., Pinho, P. F., Stringer, L., & Wrathall, D. (2022). Chapter 8: Poverty, livelihoods and sustainable development. În H.-O. Pörtner, D. C. Roberts, M. Tignor, E. S. Poloczanska, K. Mintenbeck, A. Alegría, M. Craig, S. Langsdorf, S. Löschke, V. Möller, A. Okem, B. Rama (editori), *Climate Change 2022: Impacts,*

Adaptation and Vulnerability (pp. 1171–1274). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009325844.010

Bullow, J. (1986). An economic theory of planned obsolescence. *The Quarterly Journal of Economics, 101*(4), 729–749. https://doi.org/10.2307/1884176 Circle Economy. (2025). *Circularity gap report 2025*. https://www.circularity-gap.world/2025

Cooper, T. (2004). Inadequate life? Evidence of consumer attitudes to product obsolescence. *Journal of Consumer Policy, 27*, 421–449. https://doi.org/10.1007/s10603-004-2284-6

Du Bois, E., & Dewit, I. (2025). The relevance of consumer experience in circular product design. In A. Buettner & E. Weidner (editori), *Springer handbook of circular plastics economy* (pp. 615–624). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-66209-6_31

Feghali, K., Najem, R., & Metcalfe, B. D. (2025). Greenwashing in the era of sustainability: A systematic literature review. *Corporate Governance and Sustainability Review, 9*(1), 18–31. https://doi.org/10.22495/cgsrv9i1p2

Fischer, J., Farny, S., Abson, D. J., Zuin Zeidler, V., von Salisch, M., Schaltegger, S., Martín-López, B., Temperton, V. M., & Kümmerer, K. (2024). Mainstreaming regenerative dynamics for sustainability. *Nature Sustainability, 7*(8), 964–972. https://doi.org/10.1038/s41893-024-01368-w

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Seabury Press. Giesler, M., & Veresiu, E. (2014). Creating the responsible consumer: Moralistic governance regimes and consumer subjectivity. *Journal of Consumer Research, 41*(3), 840–857. https://doi.org/10.1086/677842

Gossen, M., & Niessen, L. (editori). (2024). *Sufficiency in business: The transformative potential of business for sustainability*. Traducere.

Haiven, M., & Khasnabish, A. (2010). What is the radical imagination? Număr special. *Affinities: a journal of radical theory, culture, and action, 4*(2), i–xxxvii. https://ojs.library.queensu.ca/index.php/affinities/article/view/6128 Illich, I. (1973). *Tools for conviviality*. Harper & Row.

Kirchherr, J., Piscicelli, L., Bour, R., Kostense-Smit, E., Muller, J., Huibrechtse-Truijens, A., & Hekkert, M. (2018). Barriers to the circular economy: Evidence from the European Union (EU). *Ecological Economics, 150*, 264–272. https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2018.04.028

London, B. (1932). *Ending the depression through planned obsolescence*. Universitatea Wisconsin.

Longmuss, J., & Poppe, E. (2017). Planned obsolescence: Who are those planners? In C. Bakker & R. Mugge (editori), *PLATE: Product lifetimes and the environment 2017* (pp. 217–221). IOS Press. https://doi.org/10.3233/978-1-61499-820-4-217

Maniates, M. F. (2001). Individualization: Plant a tree, buy a bike, save the world? *Global Environmental Politics, 1*(3), 31–52. https://doi.org/10.1162/152638001316881395

Packard, V. (1960). *The waste makers*. Penguin Books.

Ribeiro, J., Gaibor, L., Torrinha, M., Grilo, R., & Au-Yong-Oliveira, M. (2025). Apple and its management of innovation approach – To be or not to be obsolete? În T. Guarda, F. Portela, & G. Gatica (editori), *Advanced research in technologies, information, innovation and sustainability* (pp. 167–184). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-84078-4_13

Rijksoverheid. (14 mai 2025). *1 op de 3 jongeren betaalt achteraf, maar is ook bang voor schulden*. https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2025/05/14/een-op-de-drie-jongeren-betaalt-achteraf-maar-is-ook-bang-voor-schulden

Schenderling, P. (2022). *Er is leven na de groei: Hoe we onze wereld rechtvaardiger en duurzamer kunnen maken*. Bot Uitgevers.

Shove, E., Pantzar, M., & Watson, M. (2012). *The dynamics of social practice: Everyday life and how it changes*. Sage Publications.

Slade, G. (2006). *Made to break: Technology and obsolescence in America*. Harvard University Press.

Suski, P., Palzkill, A., & Speck, M. (2023). Sufficiency in social practices: An underestimated potential for the transformation to a circular economy. *Frontiers in Sustainability, 3*. https://doi.org/10.3389/frsus.2022. 1008165

Whiteley, N. (1987). Toward a throw-away culture: Consumerism, 'style obsolescence' and cultural theory in the 1950s and 1960s. *Oxford Art Journal, 10*(2), 3–27. https://doi.org/10.1093/oxartj/10.2.3

Biografii

Charlotte Kobus este cercetătoare în domeniul designului, cadru didactic și consilier. Activitatea sa gravitează în jurul unei întrebări fundamentale: „Cum ne putem redescoperi locul în rețeaua vieții?" Pornind de la recunoașterea dificultății de a produce schimbări reale într-o lume dominată de practici de „cosmetizare ecologică" și de soluții tehnologice superficiale, ea îi ajută pe studenți și pe profesioniști să își examineze critic rolul în procesul de tranziție și oferă sprijin persoanelor care resimt durerea provocată de pierderea naturii și a modurilor de viață cu care erau obișnuite.

ckobus@proton.me

Susan Klijsen-van Elteren este cadru didactic universitar cu experiență în domeniul brandingului și al dezvoltării de concepte și cercetătoare preocupată de transformarea marketingului pentru a-l pune în slujba unei economii orientate către bunăstarea tuturor. Își desfășoară activitatea la Universitatea de Științe Aplicate Avans, în cadrul Academiei de Afaceri și Economie, precum și în grupul de cercetare Unthinkable Marketing, parte a Centrului de Expertiză pentru Economia Bunăstării și Noul Antreprenoriat. Cercetările sale pun sub semnul întrebării sustenabilitatea creșterii economice, explorând în special alternativele la uzura morală programată.

sa.klijsen-vanelteren@avans.nl

Rosa M. Raaphorst este designer multimedia cu o abordare critică, cercetătoare și activistă pentru drepturile omului. Practica sa profesională, ancorată în cercetarea artistică și activism, urmărește crearea unor spații incluzive în care vocile persoanelor și grupurilor marginalizate să poată fi auzite. În cadrul grupului de cercetare Unthinkable Marketing, parte a Centrului de Expertiză pentru Economia Bunăstării și Noul Antreprenoriat, explorează imaginația radicală, organizarea colectivă și inegalitățile sociale. Activitatea sa abordează viața cotidiană din perspectivă feministă, opresiunea și sistemele de valori. Ca activistă Amnesty International, militează pentru dreptul la protest și se implică în consolidarea comunităților și în promovarea emancipării.

rm.raaphorst1@avans.nl

Metode creative pentru guvernanța biodiversității: o abordare critică și incluzivă a învățării participative

Claire Lyons, Barbara Smith, Alex Franklin, Agnes Zolyomi, Geraldine Brown, Karmen Czett, Eszter Kelemen, Geeta Ludhra, Subash Ludhra și Ilkhom Soliev*

Rezumat

Articolul analizează conceperea și dezvoltarea unui curs de formare online, cu acces liber, menit să sprijine luarea unor decizii incluzive și fundamentate pe o abordare critică în domeniul biodiversității, prin facilitarea adoptării unor metode de intervenție creative și participative. Elaborat în cadrul proiectului PLANET4B (Înțelegerea valorilor pluraliste, a intersecționalității, a punctelor de intervenție strategică, a atitudinilor, normelor, comportamentelor și învățării sociale în procesele de transformare a deciziilor privind biodiversitatea), cursul valorifică în mod direct concluziile desprinse din realitățile concrete și experiențele practice ale celor 11 studii de caz axate pe contexte locale și sectoriale. Articolul susține că pierderea biodiversității nu reprezintă doar o problemă empirică de natură tehnico-științifică, ci și o provocare profund relațională și structurală, care impune schimbarea atât a normelor ce favorizează excluziunea, cât și a sistemelor ierarhice de cunoaștere. O versiune adaptată a cadrului conceptual al punctelor de intervenție strategică elaborat de Donella Meadows oferă instrumentele necesare pentru analizarea dinamicii schimbării, luând în considerare intersecționalitatea și relațiile de putere specifice fiecărui context. Pornind de la acest cadru, articolul propune o evaluare critică a metodelor creative, discursive și bazate pe experiență, subliniind importanța conceperii și aplicării unor abordări care să combată inegalitățile structurale, să sprijine practica reflexivă și să încurajeze implicarea în contexte locale concrete. Aceste concepte sunt transpuse în practică prin conceperea unui curs specializat, destinat unui număr de patru categorii de actori-cheie care pot facilita schimbarea: factori de decizie politică, reprezentanți ai mediului de afaceri, cercetători din

* Autor corespondent: Claire Lyons, Centrul pentru Agroecologie, Apă și Reziliență (CAWR), Universitatea Coventry, ORCID no. 0000-0002-9986-8496.

mediul academic și reprezentanți ai societății civile. Conceperea cursului are la bază o fundamentare clară, un set de criterii de selecție a metodelor și un cadru pentru prezentarea și adaptarea acestora. Pentru ilustrarea abordării, analiza se concentrează asupra a trei metode incluse în cursul online: jocul „Cine sunt eu?", teatrul participativ și analiza retrospectivă a experiențelor. Articolul contribuie la dezbaterile mai ample privind democratizarea cunoașterii, dimensiunea politică a participării și rolul educației în promovarea justiției ecologice. Acesta se înscrie pe deplin în spiritul inițiativei „Speranța nu are limite", oferind instrumente și perspective ancorate în realități concrete pentru înțelegerea și facilitarea transformărilor în guvernanța biodiversității.

Introducere

Pierderea biodiversității reprezintă o problemă existențială deosebit de complexă, dificil de definit și de soluționat, care impune o regândire radicală a modului în care societățile învață, sunt guvernate și iau decizii (IPBES, 2019a, 2024). Cu toate acestea măsurile adoptate pentru combaterea pierderii biodiversității adesea nu reușesc să abordeze factorii direcți și indirecți care o determină sau să încurajeze o participare publică semnificativă, ceea ce conduce la soluții lipsite de relevanță culturală, de asumare la nivel local și de eficacitate pe termen lung (Davila et al., 2021; Barton et al., 2024). Astfel, în pofida caracterului urgent al crizei biodiversității, factorii direcți și indirecți care contribuie la aceasta continuă să acționeze aproape nestingheriți, accentuând decalajul persistent dintre cunoaștere și acțiune (IPBES, 2024).

Pentru a depăși ruptura creată între participare și luarea deciziilor, atenția se îndreaptă tot mai mult către metodele creative, discursive și bazate pe experiență (denumite în continuare, colectiv, metode creative), care pun sub semnul întrebării modalitățile convenționale de cunoaștere, comunicare și acțiune (Leventon et al., 2021; Franklin, 2022). Aceste metode pot cultiva legături emoționale, pot conferi relevanță culturală inițiativelor și pot stimula imaginația colectivă. De asemenea, ele pot fi utilizate pentru a contesta practicile tehnocratice de elaborare a politicilor, integrate în logici mai ample de guvernanță neoliberală, care marginalizează tocmai asemenea abordări (Fischer & Riechers, 2019). Proiectul PLANET4B (Înțelegerea valorilor pluraliste, a intersecționalității, a punctelor de intervenție strategică, a atitudinilor, normelor, comportamentelor și învățării sociale în procesele de transformare a deciziilor privind biodiversitatea) contribuie la acest domeniu de cercetare de mare actualitate, explorând dacă și în ce mod metodele creative pot cataliza forme mai profunde și mai

incluzive de luare a deciziilor privind biodiversitatea. Desfășurat în perioada 2022–2025 și reunind 16 parteneri internaționali, proiectul PLANET4B a adaptat și testat o serie de metode creative în cadrul multora dintre cele 11 studii de caz axate pe contexte locale și sectoriale.

Pornind de la conceptul de puncte de intervenție strategică elaborat de Donella Meadows (1999), proiectul PLANET4B a urmărit să stabilească dacă asemenea metode pot fi utilizate pentru a interveni nu doar asupra fluxurilor de informații, ci și asupra paradigmelor și obiectivelor mai profunde care structurează sistemele decizionale. Literatura de specialitate sugerează că, atunci când sunt utilizate cu atenție și responsabilitate (*care-fully*) (Franklin, 2022; Moriggi, 2022), anumite metode creative, îndeosebi cele care pun în valoare diverse forme de cunoaștere și experiență, pot îmbogăți înțelegerea științifică, pot contesta abordările epistemologice excluzive care privilegiază expertiza tehnocratică și pot începe să transforme modelele mentale și obiectivele colective în direcția regenerării ecologice (Abson et al., 2017; Smith et al., 2017; Zolyomi, 2022). Dar după cum explică articolul utilizarea metodelor creative trebuie să se bazeze pe o intenționalitate critică. În absența unei conceperi și facilitări atente și responsabile, precum și a unei adaptări la contextul local și la dinamica socioculturală mai amplă, aceste metode riscă să reproducă tocmai practicile extractive sau formele de participare pur simbolică pe care pretind că urmăresc să le combată (Barton et al., 2024; Moriggi, 2022).

Pornind de la aceste preocupări, articolul urmărește modul în care concluziile proiectului PLANET4B au fost valorificate pentru realizarea unei resurse de formare online, cu acces liber, destinată factorilor de decizie de la nivel local, reprezentanților societății civile, promotorilor sustenabilității din mediul de afaceri și cercetătorilor din mediul academic. Cursul îmbină schimbul de cunoștințe cu învățarea reflexivă, invitând participanții să adopte în activitatea lor o abordare bazată pe intenționalitate critică și, în același timp, să își dezvolte competențele practice de utilizare a metodelor creative (Leventon et al., 2021). Articolul utilizează cursul drept cadru de analiză pentru evaluarea implicațiilor pedagogice, politice și sistemice ale metodelor creative asupra proceselor decizionale din domeniul biodiversității, acordând o atenție constantă condițiilor care favorizează practicile ancorate în realități concrete și bazate pe reflecție critică.

Analiza se concentrează asupra a trei metode prezentate în cursul online: jocul „Cine sunt eu?”, teatrul participativ și analiza retrospectivă a experiențelor. Acestea au fost selectate datorită formatelor lor diferite, capacității de a stimula implicarea

emoțională și cognitivă și potențialului de a susține transformări profunde ale modului de înțelegere, ale valorilor și ale obiectivelor sistemice. Discuția este orientată de următoarea întrebare de cercetare: Cum pot fi adaptate și prezentate eficient metodele creative prin intermediul învățării online, astfel încât să sprijine procese decizionale incluzive în domeniul biodiversității?

După această introducere, secțiunea următoare prezintă mai detaliat contextul cercetărilor desfășurate în cadrul proiectului PLANET4B și cadrul conceptual al punctelor de intervenție strategică elaborat de Meadows (1999), care oferă un instrument euristic pentru înțelegerea felului cum metodele creative pot interveni în sisteme decizionale complexe. Această analiză conceptuală este însoțită de o explorare a potențialului politic, pedagogic și metodologic al metodelor creative de cercetare în contextul proceselor decizionale privind biodiversitatea. Secțiunea următoare prezintă metodologia utilizată pentru conceperea cursului și identificarea metodelor adecvate, inclusiv procesele de consultare, elaborare a criteriilor și validare. Ulterior, sunt examinate în detaliu cele trei metode selectate. Fiecare este analizată în raport cu contextul utilizării sale, cu potențiala contribuție la dezvoltarea unor practici incluzive și cu relevanța pentru guvernanța biodiversității. În încheiere, articolul evaluează implicațiile abordării adoptate în cadrul proiectului pentru eforturile mai ample de integrare a practicilor incluzive și participative în guvernanța, activitățile practice și cercetarea din domeniul biodiversității.

Valorificarea creativității: metodele creative ca intervenții transformatoare

Proiectul PLANET4B a explorat modul în care metodele creative și participative pot contribui la îmbunătățirea proceselor decizionale privind biodiversitatea, inclusiv prin influențarea percepțiilor și acțiunilor la nivel social, cultural și instituțional (Franklin et al., 2025). Partenerii proiectului au testat o serie de metode, printre care teatrul participativ, jocurile de rol axate pe luarea deciziilor, atelierele artistice, cartografierea participativă a comunităților și povestirea (Franklin et al., 2025). Ca parte integrantă a acestei activități și în concordanță cu abordarea intersecțională care stă la baza teoriei schimbării adoptate de PLANET4B, partenerii au examinat modul în care factori precum genul, religia, etnia, rasa, vârsta, cultura și dizabilitatea modelează percepțiile asupra biodiversității și influențează procesele decizionale. La fel de importantă pentru teoria schimbării pe care se bazează PLANET4B este ideea că, deși cunoștințele tehnice

și științifice pot contribui la înțelegerea crizei biodiversității și la elaborarea unor soluții viabile, ele nu sunt suficiente în sine. Această perspectivă atrage atenția asupra unei tendințe persistente: cunoștințele tehnice rămân izolate de procesele decizionale, de elaborarea politicilor și de participarea societății, ceea ce împiedică valorificarea potențialului lor transformator. Acesta este un aspect esențial. Obținerea unor rezultate semnificative în domeniul biodiversității presupune abordarea atât a factorilor direcți, cât și a celor indirecți care determină pierderea acesteia – ceea ce impune, la rândul său, luarea în considerare a dimensiunilor sociale și ecologice ale schimbării. O asemenea abordare presupune integrarea cunoștințelor în structurile decizionale și transpunerea lor în acțiuni concrete, relevante pentru comunități și în concordanță cu preferințele locale (Tedesco et al., 2023; Löfqvist et al., 2023). În aceste condiții, eforturile de combatere a pierderii biodiversității pot contribui atât la îmbunătățirea situației sociale, cât și la obținerea unor rezultate pozitive pentru mediu (Abson et al., 2017; Botkin et al., 1979; Meadows, 1999; Soliev et al., 2025).

Pornind de la conceptul de puncte de intervenție strategică elaborat de Meadows, care identifică posibilități de intervenție într-un sistem, de la parametrii de suprafață până la paradigmele profunde, proiectul PLANET4B a explorat modalități de înțelegere a schimbărilor de viziune asupra lumii, de extindere a proceselor de guvernanță și de transformare a relațiilor sistemice (Meadows, 1999; Angheloiu & Tennant, 2020; Mendes & Inoue et al., 2024). Deși cadrul conceptual al lui Meadows oferă o reprezentare valoroasă a diferitelor niveluri de profunzime ale sistemelor, formularea sa abstractă și ierarhică prezintă anumite limite, deoarece poate estompa caracterul contextual al relațiilor de putere, dinamica politică și necesitatea unor strategii adaptate fiecărui context (Horcea-Milcu, 2022; Soliev et al., 2025). Pentru a depăși aceste limite, PLANET4B a adaptat un cadru conceptual original, integrând intersecționalitatea și relațiile de putere (Mendes & Inoue, 2024). În cadrul studiilor de caz axate pe contexte locale și sectoriale, echipele proiectului au dezvoltat abordarea intersecțională printr-o combinație de ateliere de reflecție critică asupra poziționării cercetătorilor, organizate la nivelul consorțiului, și analize ale literaturii de specialitate, care au permis ancorarea fiecărui studiu în contextul său sociopolitic (Aspøy et al., 2023). Astfel, intersecționalitatea a servit nu doar ca instrument conceptual pentru analizarea modului în care inegalitățile structurează guvernanța biodiversității, ci și ca punct de plecare pentru dezvoltarea unor practici de cercetare reflexive (Barton et al., 2024). În practică, aceasta a însemnat că metodele creative și participative nu au fost considerate

instrumente neutre, ci intervenții adaptate unor contexte specifice, capabile să scoată la iveală și să conteste configurațiile existente ale relațiilor de putere (Soliev et al., 2025).

Abordările creative pot stimula implicarea emoțională, pot extinde participarea la procesele decizionale și pot favoriza schimbări ale mentalităților și paradigmelor care influențează deciziile privind biodiversitatea (Soliev et al., 2025). Prin stimularea imaginației și a reflecției critice, aceste metode pot crea un spațiu propice dialogului informat asupra unor subiecte dificile, inclusiv suferința provocată de degradarea mediului și lipsirea sistemică de puterea de a acționa, contribuind totodată la dezvoltarea capacității colective de acțiune (Abson et al., 2017; Leventon et al., 2021). Totuși adoptarea și aplicarea tot mai frecventă a acestor metode într-o diversitate crescândă de contexte accentuează necesitatea unei concepere și facilitări atente și responsabile. Abordările aplicate necorespunzător pot perpetua și agrava problemele asociate metodelor tradiționale, care propun soluții uniforme, indiferent de context (Cornwall, 2008; Leitheiser et al., 2022). Întrebări esențiale privind ale cui cunoștințe sunt recunoscute drept legitime, cum sunt luate deciziile și cine beneficiază în cele din urmă de rezultatele acestora rămân încă mult prea des fără răspuns (Abson et al., 2017; Escobar, 2017).

Riscurile asociate aplicării metodelor creative pot fi reduse printr-o conștientizare critică a problemelor și prin conceperea atentă și responsabilă a intervențiilor (Franklin, 2022). De exemplu, extractivismul epistemic, prin care contribuțiile și perspectivele participanților sunt însușite fără recunoașterea meritelor, reciprocitate sau o distribuire echitabilă și semnificativă a beneficiilor, devine deosebit de problematic atunci când metodele utilizate îi încurajează pe participanți să își dezvăluie vulnerabilitățile și să se angajeze într-un proces profund de reflecție personală (Smith, 2012; Bradbury, 2015). Atunci când facilitatorii nu sunt conștienți de aceste dinamici sau nu dispun de competențele necesare pentru a le gestiona în mod etic, procesele participative pot reproduce situațiile dificile și pot submina implicarea autentică a participanților (Leventon et al., 2021). În mod similar, metodele care ignoră realitățile culturale, politice sau ecologice locale au puține șanse să răspundă nevoilor comunităților cărora le sunt destinate. Aceste deficiențe sunt adesea agravate de presiunile exercitate de instituții și de cerințele politicilor publice de a produce rezultate rapide, lăsând prea puțin spațiu pentru procesele de durată, bazate pe construirea relațiilor – procese atât de necesare dezvoltării încrederii și adaptării la context (Leitheiser et al., 2022). În aceeași ordine de idei, atunci când participanții investesc timp și încredere, dar procesul creativ nu este urmat de acțiuni concrete, de un răspuns adecvat din partea instituțiilor sau de o comunicare sinceră cu privire la limitele sale, există un risc semnificativ ca așteptările

să nu fie îndeplinite, ceea ce poate genera dezamăgire și deziluzie (Ghafran & Yasmin, 2025). Prin urmare, este esențial să se acorde o atenție deosebită intențiilor care stau la baza fiecărei metode, felului cum aceasta este aplicată și impactului său, pentru a evita reproducerea unor abordări epistemologice extractiviste sau ierarhice și pentru a sprijini dezvoltarea unor relații mai echitabile în domeniul cunoașterii (Holliman et al., 2024).

Metodologie

Metodologia prezentată în acest articol se bazează pe conceperea și dezvoltarea unui curs de formare online, cu acces liber, realizat în cadrul proiectului PLANET4B și găzduit pe platforma care-full-courses*. Cursul a fost conceput printr-un proces gradual de reflecție, consultări interne și valorificare a experiențelor practice dobândite în urma experimentării metodelor creative în cele 11 contexte analizate prin studiile de caz PLANET4B. Conceperea cursului a valorificat, de asemenea, concluziile mai ample ale proiectului, inclusiv învățămintele specifice privind aplicarea metodelor creative și comportamentale, precum și experiențele partenerilor implicați în adaptarea și utilizarea fiecărei metode prezentate în curs. Acesta urmărește să le ofere cercetătorilor, factorilor de decizie politică, promotorilor sustenabilității din mediul de afaceri și reprezentanților societății civile competențele practice și capacitatea de analiză critică necesare pentru a aplica metode creative într-un mod adaptat contextului și fundamentat pe considerente etice (Lyons et al., 2025).

Într-o primă etapă, au fost identificate principalele obiective ale cursului, printre care încurajarea reflexivității, extinderea accesului la metodele creative și sprijinirea participanților pentru a înțelege și gestiona complexitatea relațiilor de putere, a emoțiilor și a propriei poziționări în procesele decizionale privind biodiversitatea. Aceste obiective au fost formulate pe baza etapelor anterioare ale proiectului, care au inclus experimentarea participativă a peste 30 de metode creative și un amplu proces de reflecție internă asupra abordărilor care au funcționat, a dificultăților întâmpinate și a factorilor care au favorizat transformarea. Pentru a asigura relevanța și accesibilitatea cursului, selectarea metodelor incluse în acesta s-a bazat pe o combinație de consultări interne și evaluări exploratorii externe. Un sondaj și interviuri informale cu specialiști în politici publice și practicieni din cadrul organizațiilor neguvernamentale din Marea

* https://www.care-full-courses.com/.

Britanie și din alte țări europene au contribuit la identificarea tipurilor de metode considerate utile, accesibile și adaptabile, în limitele constrângerilor instituționale. Pe baza sondajului au fost selectate 12 metode pentru a fi prezentate și analizate în detaliu în cadrul cursului. Selecția a urmărit diversitatea formatelor, precum jocurile serioase, atelierele de desen și atelierele bazate pe jocuri de rol, nivelurile diferite de competență necesare pentru facilitarea acestora, precum și potențialul lor de a produce schimbări în diverse puncte de intervenție strategică din sistemele decizionale (Lyons et al., 2025).

Programul de formare a fost conceput pentru a sprijini un proces de învățare care încurajează experimentarea și interogarea critică. Participanții sunt invitați să reflecteze asupra propriei poziționări, să anticipeze provocările etice și să adapteze metodele la contextele în care își desfășoară activitatea. Astfel, structura cursului reflectă principiile fundamentale ale proiectului PLANET4B, abordând educația ca pe un proces politic și relațional, nu ca pe o simplă soluție tehnică. Fiecare metodă selectată a fost apoi transpusă într-un modul de formare distinct, care combină ghiduri scrise, interviuri video cu facilitatori, exemple din situații reale și întrebări menite să stimuleze reflecția critică. Aceste materiale au fost inițial adaptate pornind de la un document elaborat într-o etapă anterioară a proiectului (Franklin et al., 2025), fiind ulterior transformate în resurse pedagogice, prin perfecționări succesive și integrarea observațiilor utilizatorilor. Modulele suplimentare oferă îndrumări privind facilitarea incluzivă, obținerea și demonstrarea unui impact semnificativ, precum și constituirea comunităților de învățare și colaborarea în cadrul acestora. Laolaltă, aceste componente sprijină nu doar dezvoltarea competențelor tehnice, ci și implicarea reflexivă în procesele decizionale privind biodiversitatea (Lyons et al., 2025).

Secțiunea următoare prezintă în detaliu trei dintre cele 12 metode analizate în cadrul cursului: „Cine sunt eu?", teatrul participativ și analiza retrospectivă a experiențelor. Analizate din perspectiva contribuției lor la învățarea transformatoare în procesele decizionale privind biodiversitatea, acestea au fost selectate în mod deliberat pentru a ilustra trei dimensiuni pedagogice esențiale ale învățării transformatoare: accesibilitatea, implicarea emoțională și reflexivitatea. Fiecare metodă ilustrează o latură distinctă a contribuției pe care abordările creative o pot aduce proceselor decizionale privind biodiversitatea, oferind perspective practice asupra modului în care accesibilitatea, implicarea emoțională și reflexivitatea pot fi cultivate în contexte de învățare transformatoare. Analiza examinează modul în care fiecare metodă poate fi utilizată pentru a contesta discursurile dominante, a conferi legitimitate diverselor

forme de cunoaștere și a încuraja asumarea responsabilității în cadrul relațiilor dintre participanți. În acest fel, analiza creează o punte între inovarea metodologică și aplicarea practică în diverse contexte, de la elaborarea politicilor publice și mediul de afaceri până la cercetarea academică și activitatea societății civile.

Analiză și discuție

Accesibilitate – metoda „Cine sunt eu?”

Metoda „Cine sunt eu?” ilustrează modul în care o activitate creativă aparent simplă poate iniția un proces de reflecție și dialog asupra relațiilor dintre oameni și natură, pornind de la experiențele trăite. În plus, fiind o metodă accesibilă, aceasta oferă un cadru propice pentru lucrul cu participanții atât individual, cât și colectiv, permițând facilitatorilor, indiferent de nivelul lor de experiență, să abordeze în mod semnificativ dinamica specifică fiecărui context.

În cadrul proiectului PLANET4B, metoda „Cine sunt eu?” a fost utilizată la prima întâlnire a „comunității de învățare” constituite pentru studiul de caz desfășurat în Marea Britanie și axat pe un context local. Comunitățile de învățare din cadrul studiilor de caz au fost alcătuite, în medie, din 5–8 reprezentanți ai fiecărui caz, care au colaborat cu coordonatorii locali ai consorțiului pe parcursul unei perioade de cercetare de 12–18 luni. Studiul de caz din Marea Britanie s-a concentrat asupra îmbunătățirii accesului la natură și la activitățile în aer liber pentru persoanele de culoare, cele de origine asiatică și membrii minorităților etnice, Universitatea Coventry și Dadima’s Community Interest Company (CIC) fiind principalii parteneri locali. Dadima’s CIC, o companie de interes comunitar, „își propune să încurajeze persoane de toate vârstele și din toate mediile culturale să se simtă binevenite în spațiul rural”, oferindu-le un mediu favorabil pentru a intra în contact cu natura în diverse moduri și organizând periodic drumeții în regiunea colinară Chiltern Hills, din sudul Angliei (Chilterns National Landscape, 2024).

În timpul jocului, fiecare membru al comunității de învățare a primit un cartonaș cu imaginea unei plante sau a unui animal, multe dintre speciile reprezentate fiind originare din regiunea Chiltern Hills. Fără să vadă imaginea de pe propriul cartonaș, participanții și l-au așezat pe frunte și au început să pună întrebări la care ceilalți puteau răspunde doar cu „da” sau „nu”, încercând astfel să ghicească ce plantă sau animal reprezentau. Ulterior, grupul a participat la o discuție în cadrul căreia participanții

și-au explorat sentimentele față de speciile pe care le întruchipaseră (Binder et al., 2025). Jocul și discuția facilitată au creat un spațiu de reflecție asupra semnificațiilor personale și au încurajat împărtășirea unor povești sau asocieri legate de fiecare specie. Participanții au discutat despre modul în care semnificațiile culturale pot varia, de exemplu bufnița fiind considerată înțeleaptă în anumite contexte, dar privită ca un semn prevestitor de nenorociri în altele.

Permițându-le participanților să exprime forme intuitive și contextuale de cunoaștere, metoda „Cine sunt eu?" aduce cunoașterea dobândită prin experiență dintr-o poziție marginală în centrul atenției și scoate la iveală modalități emoționale și culturale de raportare la lumea mai-mult-decât-umană, adesea neglijate în discursul convențional despre mediu (Turnhout et al., 2020; Binder et al., 2025). Privită prin prisma punctelor de intervenție strategică identificate de Meadows (1999), discuția reflexivă care urmează jocului poate contribui la contestarea modelelor dominante, demonstrând că biodiversitatea nu reprezintă domeniul exclusiv al instituțiilor științifice, al concepțiilor eurocentrice sau al politicilor publice oficiale. În acest fel, metoda, susținută de o facilitare atentă și responsabilă, poate contribui la combaterea lipsei de implicare, încurajând participanții să intre treptat în dialog pe tema biodiversității și conferind legitimitate diverselor forme de cunoaștere. Astfel, ea creează premisele unei schimbări a modului în care este valorizată biodiversitatea și a percepției asupra persoanelor considerate capabile să contribuie la deciziile din acest domeniu (Abson et al., 2017; Fischer & Riechers, 2019; Soliev et al., 2025). În contextul comunității de învățare din Marea Britanie, metoda a contribuit la evidențierea unei cauze mai profunde a lipsei de implicare, legată de ierarhiile epistemice și de excluziune. În cadrul acestora, persoanelor marginalizate pe criterii rasiale și membrilor grupurilor minoritare li se atribuie rolul unor participanți care trebuie consultați, fără a fi recunoscuți ca deținători ai unor cunoștințe și perspective valoroase asupra relațiilor dintre oameni și natură (Bhambra, 2014; Collins, 2000; Holliman et al., 2014).

Pe lângă modul în care este abordată natura, caracterul ludic și lipsit de presiune al metodei „Cine sunt eu?" creează o atmosferă permisivă, în care reflecția și relatarea experiențelor personale se pot manifesta în mod firesc. Deoarece nu necesită facilitare din partea unui expert, metoda reduce ierarhiile dintre facilitatori și participanți și favorizează dezvoltarea încrederii și a unor relații apropiate între membrii grupului. În plus, aceasta presupune resurse minime în ceea ce privește timpul, materialele și expunerea emoțională. Totuși după cum subliniază materialele cursului online, simplitatea metodei nu elimină necesitatea unei conceperi deliberate și a unei atenții

deosebite acordate aspectelor etice, în special din perspectiva dinamicii relațiilor de putere, a grijii cu care sunt introduse subiectele de discuție și a responsabilităților facilitatorilor. Ca exemplu practic, materialele cursului cu acces liber îi încurajează pe facilitatori să participe la joc alături de ceilalți membri ai grupului, contestând astfel, într-un mod subtil, ierarhiile convenționale ale cunoașterii, prin exemplul oferit de participarea la un proces comun de învățare și prin disponibilitatea de a-și manifesta propria vulnerabilitate.

Creativitate – teatrul participativ

Teatrul participativ este o metodă creativă bazată pe mijloace de expresie artistică, care îi invită pe participanți să exploreze complexitatea, capacitatea de acțiune și dimensiunile emoționale ale reprezentărilor unor viitoruri posibile. În cadrul proiectului PLANET4B, metoda a fost utilizată pentru a-i ajuta pe participanți să înțeleagă consecințele pierderii biodiversității asupra generațiilor succesive.

Teatrul participativ poate fi pus în scenă printr-o serie de tehnici specifice, care îi invită pe participanți să interacționeze cu o reprezentație teatrală, să intervină în desfășurarea acesteia și să îi influențeze evoluția. Metoda prezintă un potențial atât pedagogic, cât și politic, prin crearea unui spațiu fictiv, dar în același timp sigur și încurajator, în care participanții pot explora dimensiunile emoționale și etice ale pierderii biodiversității. Aceasta permite exprimarea sentimentelor autentice, integrând totodată umorul și jocul, astfel încât dilemele să poată fi abordate cu grijă și creativitate. În plus, prin integrarea procesului decizional în desfășurarea unei narațiuni, metoda contribuie la conectarea problemelor ecologice, economice și sociale într-o manieră captivantă, care stimulează reflecția și scoate la iveală tensiunile, valorile și relațiile de putere prezente în dilemele din lumea reală (Kelemen & Czett, 2025).

Atelierul de teatru participativ din cadrul PLANET4B a fost dezvoltat în comun de grupul teatral Káva și Fondul Mondial pentru Natură (WWF) din Ungaria. Ulterior, acesta a fost evaluat de Grupul de Cercetare în Științe Sociale ale Mediului (Environmental Social Science Research Group – ESSRG) (Kelemen & Czett, 2025; Káva Kulturális Mûhely, f.d.). Metoda a fost utilizată cu mai multe grupuri de elevi din învățământul secundar, cu vârste cuprinse între 14 și 18 ani, din Ungaria, în cadrul unui studiu de caz sectorial axat pe creșterea gradului de conștientizare a problemelor de mediu prin educație. Piesa de teatru creată în colaborare, intitulată *Blindspot* („Punctul orb”), se desfășoară într-un sat fictiv, unde este descoperită o plantă cu proprietăți vindecătoare. Existența acesteia ajunge însă să fie amenințată de planurile unei

companii de biotehnologie de a construi o fabrică în localitate. Acest scenariu conturează un conflict între beneficiile economice pe termen scurt și degradarea ecologică pe termen lung (Kelemen & Czett, 2025). Pe măsură ce povestea avansează, participanții sunt invitați să intre în rolurile angajaților companiei. Intervențiile lor influențează desfășurarea narațiunii și aduc în prim-plan perspective multiple, uneori contradictorii. Participanții sunt încurajați să interpreteze personaje cu care nu se identifică neapărat, să pună sub semnul întrebării presupunerile inițiale și să propună acțiuni sau deznodăminte alternative (Kelemen & Czett, 2025).

Abordarea pedagogică integrată în piesa *Blindspot* reflectă un angajament față de grijă, reflexivitate și înțelegerea sistemică a problemelor. Momentele de disconfort sau contradicție sunt acceptate și valorificate ca oportunități de învățare. De exemplu, o intervenție importantă a avut loc atunci când trei eleve au contestat discursul economic dominant pe care se baza povestea, determinând organizarea unei discuții mai ample în cadrul grupului despre valori, constrângeri structurale și responsabilitate ecologică (Kelemen & Czett, 2025). Prin aceste mecanisme, se poate considera că piesa *Blindspot* acționează asupra mai multor puncte de intervenție strategică din cadrul conceptual elaborat de Meadows (1999). Ea contestă discursurile dominante și modelele mentale existente prin aducerea în prim-plan a unor valori și forme de cunoaștere diverse. În același timp, contribuie la reformularea obiectivelor sistemului, punând sub semnul întrebării ce anume este considerat cunoaștere legitimă și ce perspective de viitor sunt considerate dezirabile, scoțând totodată la iveală presupunerile tacite (Abson et al., 2017; Fischer & Riechers, 2019). Metoda are potențialul de a transforma un simptom, precum capacitatea individuală limitată de a imagina schimbări transformatoare, într-o oportunitate de a pune sub semnul întrebării cauzele profunde ale problemei: discursurile dominante și constrângerile structurale care, de regulă, rămân nerostite.

Teatrul participativ necesită resurse considerabile, inclusiv timp, materiale, fonduri, personal calificat pentru conceperea și dezvoltarea activităților, o organizare logistică complexă, expertiză în facilitare și sprijin emoțional. Modulul de formare online dedicat teatrului participativ abordează potențialul acestei metode de a provoca reacții emoționale puternice, inclusiv anxietate, tristețe și frustrare, în special atunci când sunt explorate teme precum degradarea ecologică și injustiția intergenerațională. Facilitatorii sunt încurajați să îi sprijine pe participanți în gestionarea emoțiilor, propunându-le acțiuni realizabile ca răspuns la problemele abordate și stabilind de comun acord reguli de grup care să acorde prioritate ascultării, respectului reciproc și receptivității față de nevoile celorlalți. Piesa *Blindspot* nu este prezentată ca un model

care trebuie urmat întocmai, ci ca un exemplu al modului în care teatrul participativ poate fi utilizat pentru a crea un spațiu propice discuțiilor critice. Programul de formare îi îndrumă pe facilitatori în organizarea unor exerciții pregătitoare, precum activitățile de încălzire, jocurile de rol improvizate și analiza retrospectivă a experiențelor, lăsând în mod deliberat deschise posibilitățile de adaptare a conținutului narativ și a momentelor-cheie de interacțiune la contextul specific. Facilitatorii sunt încurajați să construiască povestea astfel încât aceasta să reflecte direct preocupările și interesele comunității lor. De asemenea, cursul oferă îndrumări privind colaborarea cu grupuri de teatru, elaborarea în comun a scenariilor și adaptarea metodei la diferite contexte culturale, lingvistice și logistice.

Reflexivitate – analiza retrospectivă a experiențelor

Analiza retrospectivă a experiențelor este inclusă în cursul de formare online ca practică distinctă, iar îndrumările oferite reflectă învățămintele specifice pe care participanții sunt încurajați să le valorifice ulterior. Deși nu reprezintă o metodă creativă de sine stătătoare, aceasta constituie o completare valoroasă a multor altor metode. Prezentarea sa ca practică separată subliniază faptul că reflexivitatea constituie o componentă esențială a activităților creative și participative, oferind totodată un ghid practic pentru desfășurarea procesului de analiză retrospectivă, care utilizează, la rândul său, instrumente creative. În cadrul proiectului PLANET4B, au fost organizate sesiuni de analiză retrospectivă în majoritatea studiilor de caz, iar în comunitățile de învățare participativă, acestea s-au desfășurat în etape-cheie ale procesului de cercetare (Franklin et al., 2025). Sesiunile i-au ajutat pe participanți să reflecteze asupra experiențelor trăite și să le evalueze, integrând adesea diverse tehnici creative și bazate pe expresie artistică pentru a facilita acest proces.

Analiza retrospectivă a experiențelor nu reprezintă o simplă recapitulare a unei activități anterioare, ci un proces deliberat și reflexiv, conceput pentru a prelungi efectele implicării participanților și pentru a transforma experiențele trăite în cunoștințe care pot fi transpuse în acțiune (Kolb, 2014; Crookall, 2011). Aceasta oferă un cadru structurat în care participanții își pot înțelege și gestiona emoțiile complexe, își pot recunoaște valoarea propriilor cunoștințe și pot analiza posibilele etape următoare. În plus, analiza retrospectivă îndeplinește și o funcție de sprijin emoțional, oferind un spațiu în care emoțiile legate de pierderea biodiversității, precum tristețea, furia, anxietatea și neputința, care pot apărea în urma unei intervenții, pot fi exprimate, recunoscute ca legitime și înțelese în contextul lor. Metodele creative pot provoca reacții

emoționale puternice, deoarece îi încurajează pe participanți să își manifeste vulnerabilitatea și favorizează adesea o implicare profundă, la nivel personal (Czett & Kelemen, 2025). Această intensitate emoțională impune practici de facilitare fundamentate pe principii etice, inclusiv utilizarea unor tehnici precum cartonașele care reprezintă diferite stări emoționale, pentru a-i ajuta pe participanți să își exprime gândurile și sentimentele fără a se simți presați să dezvăluie mai mult decât își doresc.

Analiza retrospectivă poate deschide, de asemenea, calea către elaborarea unor strategii de acțiune orientate spre schimbare. Procesul este structurat astfel încât să favorizeze apariția unor întrebări noi, dezvoltarea unor relații și conturarea unor noi perspective etice. În acest context, punctele de intervenție strategică identificate de Meadows (1999), referitoare la modelele mentale și obiectivele sistemelor, devin din nou relevante. Prin analiza retrospectivă, participanții pot ajunge să examineze critic discursurile dominante, să imagineze sisteme alternative de valori și să reflecteze asupra propriului rol în cadrul acestora. Analiza retrospectivă are potențialul de a aborda în mod direct ceea ce Turnhout et al. (2020) numesc „dimensiunea politică a producerii în comun a cunoașterii", opunându-se instrumentalizării cunoștințelor sau efortului emoțional al participanților. În acest fel, ea oferă un instrument pentru combaterea cauzelor profunde ale integrării insuficiente a rezultatelor după încheierea unei intervenții. Printre acestea se numără, de exemplu, calendarele instituționale care reduc timpul disponibil pentru reflecție și logica proiectelor care recompensează obținerea și prezentarea rezultatelor, în detrimentul unui proces susținut de interpretare și înțelegere a experiențelor. Analiza retrospectivă abordează și manifestările acestei integrări insuficiente, printre care participarea de tip extractiv, concluziile fragmentare, emoțiile rămase neprocesate sau intențiile de a acționa care se estompează odată cu încheierea unei intervenții creative anterioare. Astfel, deși organizarea unei sesiuni de analiză retrospectivă necesită timp suplimentar, aceasta oferă un mijloc de a contracara practicile extractive și de a confirma valoarea cunoștințelor și a experiențelor emoționale împărtășite de participanți (Czett & Kelemen, 2025).

În cadrul cursului de formare online PLANET4B, analiza retrospectivă este prezentată ca o metodă de cultivare a reflexivității, prin crearea unui spațiu în care participanții își pot examina critic propriile reacții, presupuneri și poziționări. Programul de formare o consideră un moment esențial pentru încetinirea ritmului activităților, invitându-i pe participanți să înțeleagă semnificația experiențelor trăite și legătura acestora cu sistemele mai ample de semnificații. Facilitatorii sunt îndrumați să sprijine acest proces prin crearea unui cadru în care ambiguitatea, contradicțiile și complexitatea să

poată fi explorate, permițând desfășurarea unui dialog deschis, fără concluzii prestabilite, care poate pune sub semnul întrebării convingerile existente în aceeași măsură în care poate contribui la clarificarea lor. Prin urmare analiza retrospectivă este prezentată ca o practică generatoare de noi perspective, bazată pe învățarea reflexivă și în concordanță cu abordările transformatoare ale proceselor decizionale privind biodiversitatea.

Concluzii

Metodele creative analizate în acest articol – metoda „Cine sunt eu?", teatrul participativ și analiza retrospectivă a experiențelor – demonstrează potențialul de a favoriza noi forme de învățare și implicare în procesele decizionale privind biodiversitatea. În loc să considere aceste metode simple instrumente complementare politicilor publice, proiectul PLANET4B le promovează ca intervenții capabile să contribuie la înțelegerea și facilitarea schimbărilor în discursurile dominante, să scoată la iveală dimensiunile emoționale și etice ale transformărilor de mediu și să conteste procesele decizionale rigide și excluzive. În acest sens, metodele vizează puncte de intervenție strategică situate la nivelurile profunde ale sistemelor: modelele mentale, dinamica relațiilor și obiectivele fundamentale care determină modul în care societățile gestionează relațiile dintre oameni și natură (Meadows, 1999; Abson et al., 2017). Analiza relevă felul cum intervențiile creative pot aborda manifestările problemelor care limitează participarea la deciziile privind biodiversitatea, precum lipsa de implicare, capacitatea limitată de a imagina alternative și practicile procedurale care perpetuează excluziunea. În același timp, ele pot aborda și cauzele profunde ale acestor probleme, inclusiv ierarhiile epistemice, discursurile dominante și ritmurile de funcționare instituțională, care reduc timpul destinat reflecției și limitează asumarea responsabilității.

Potențialul transformator al metodelor discutate în acest articol nu este însă garantat, deoarece practicile creative nu au, prin natura lor, puteri miraculoase și nici nu sunt imune la riscurile instrumentalizării, deturnării de la scopurile inițiale sau extractivismului. Aplicate fără o perspectivă critică, acestea pot reproduce tocmai ierarhiile pe care urmăresc să le elimine (Abson et al., 2017; Franklin, 2022). Prin urmare o abordare critică, atentă și responsabilă este esențială pentru gestionarea complexității relațiilor de putere, a participării și a proceselor de transformare (Soliev et al., 2025). Resursa de formare online dezvoltată în cadrul PLANET4B urmărește să transpună acest principiu în practică. Ea nu a fost concepută ca un set de instrumente cu instrucțiuni prestabilite,

ci ca un mediu de învățare participativ, care încurajează experimentarea, adaptarea la context și reflecția critică. Prin includerea unor studii de caz, a unor întrebări orientative și a unor strategii de facilitare, programul îi sprijină pe utilizatori să aplice metodele creative într-un mod bine fundamentat, în diverse contexte decizionale. De asemenea, acesta subliniază importanța proceselor de durată, bazate pe construirea relațiilor, pe dezvoltarea încrederii, pe valorificarea experiențelor inconfortabile ca oportunități de învățare și pe crearea unui spațiu pentru perspectivele noi care pot apărea pe parcurs.

În sfârșit, integrarea abordărilor creative, reflexive și participative în procesele decizionale privind biodiversitatea presupune mai mult decât introducerea unor metode inovatoare. Aceasta necesită o reorientare către incluziune, grijă și imaginație, considerate principii fundamentale ale transformărilor necesare pentru a combate ritmul alarmant al pierderii biodiversității și pentru a răspunde provocărilor socioecologice mai ample ale epocii noastre. Această perspectivă este în concordanță cu viziunea „Speranța nu are limite", care îndeamnă la extinderea capacității noastre colective de a învăța, de a acționa și de a construi relații în moduri diferite.

Declarație privind finanțarea

Acest articol, care prezintă constatări și rezultate ale proiectului PLANET4B, a fost finanțat de Uniunea Europeană prin Programul-cadru pentru cercetare și inovare Horizon Europe, în baza acordului de grant nr. 101082212. Finanțarea a fost asigurată, de asemenea, de UK Research and Innovation (UKRI), în cadrul schemei guvernamentale britanice de garantare a finanțării prin programul Horizon Europe (10057135), precum și de Secretariatul de Stat pentru Educație, Cercetare și Inovare din Elveția (SERI).

Referințe bibliografice

Abson, D. J., Fischer, J., Leventon, J., Newig, J., Schomerus, T., Vilsmaier, U., von Wehrden, H., Abernethy, P., Ives, C. D., Jager, N. W., & Lang, D. J. (2017). Leverage points for sustainability transformation. *Ambio, 46*(1), 30–39. https://doi.org/10.1007/s13280-016-0800-y

Angheloiu, C., & Tennant, M. (2020). Urban futures: Systemic or system changing interventions? A literature review using Meadows' leverage points as analytical framework. *Cities, 104*, Articolul 102808. https://doi.org/10.1016/J.CITIES.2020.102808

Aspøy, H., Bredin, Y. K., Junker-Köhler, B., & Barton, D. N. (2023). *Inventory of behaviour science theories potentially influencing biodiversity decision-making (Deliverable number: 1.2)*. PLANET4B. https://plan-

et4b.eu/project-documents/inventory-of-behaviour-science-theories-potentiallyinfluencing- biodiversity-decision-making/

Barton, D. N., Zolyomi, A., Franklin, A., Aas-Hanssen, A. E., Motschiunig, A., Thaler, A., Smith, B., Junker- Köhler, B., Louèková, B., Lipka, B., Inoue, C. Y. A., Steinwender, D., Simsek, E. T., Kelemen, E., Ludhra, G., Brown, G., Sabir, G., Pataki, G., Figari, H., … Bredin, Y. K. (2024). *Transdisciplinary diagnostic framework for biodiversity decision-making assessment* (Raportul No D1.7 al Proiectului Horizon Europe 101082212 – PLANET4B). Agenția Executivă Europeană pentru Cercetare (REA). https://doi.org/10. 5281/zenodo.15471333

Binder, L., Brown, G., Lyons, C., Franklin, A., & Smith, B. (2025). Who am I? În A. Franklin, I. Soliev, A. Zolyomi, & G. Brown (editori), *Pre-test and pre-validation of contextualised intervention methods* (Raportul No. D2.2 al Proiectului Horizon Europe 101082212 – PLANET4B, pp. 165-168). Agenția Executivă Europeană pentru Cercetare (REA). https://doi.org/10.5281/zenodo.15471332

Bhambra, G. K. (2014). *Connected sociologies: Theory for a global age* (prima ediție). Bloomsbury Academic.

Botkin, J. W., Elmandjra, M., & Malitza, M. (1979). No limits to learning: Bridging the human gap. A report to the Club of Rome. Pergamon Press.

Bradbury, H. (editor (2015). *The SAGE handbook of action research* (ediția a treia). SAGE Publications.

Chilterns National Landscape. (15 ianuarie 2024). *Dadima's community walks: 2024 programme.* https://www.chilterns.org.uk/news/dadimas-community-walks-2024-programme/

Collins, P. H. (2022). *Black feminist thought, 30th anniversary edition: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (prima ediție). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003245650

Cornwall, A. (2008). Unpacking 'participation': models, meanings and practices. *Community Development Journal*, *43*(3), 269–283. https://doi.org/10.1093/CDJ/BSN010

Crookall, D. (2014). Engaging (in) gameplay and (in) debriefing. *Simulation & Gaming*, *45*(4–5), 416–427. https://doi.org/10.1177/1046878114559879

Czett, K., & Kelemen, E. (2025). Debriefing. În A. Franklin, I. Soliev, A. Zolyomi, & G. Brown (editori), *Pre-test and pre-validation of contextualised intervention methods* (Raportul No D2.2 al Proiectului Horizon Europe 101082212 – PLANET4B, pp. 59–63). Agenția Executivă Europeană pentru Cercetare (REA). https://doi.org/10.5281/zenodo.15471332

Davila, F., Plant, R., & Jacobs, B. (2021). Biodiversity revisited through systems thinking. *Environmental Conservation*, *48*(1), 16–24. https://doi.org/10.1017/S0376892920000508

Escobar, A. (2017). Sustaining the pluriverse: The political ontology of territorial struggles in Latin America. În M. Brightman & J. Lewis (editori), *The anthropology of sustainability* (pp. 237–256). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-56636-2_14

Fischer, J., & Riechers, M. (2019). A leverage points perspective on sustainability. *People and Nature*, *1*(1), 115–120. https://doi.org/10.1002/PAN3.13

Fox, J. (2007). The uncertain relationship between transparency and accountability. *Development in Practice*, *17*(4–5), 663–671. https://doi.org/10.1080/09614520701469955

Franklin, A. (2022). Introduction: Sustainability science as co-creative research praxis. În A. Franklin (editor), *Co-creativity and engaged scholarship: Transformative methods in social sustainability research* (pp. 1–42). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-84248-2

Franklin, A., Soliev, I., Zolyomi, A., & Brown, G. (2025). *Pre-test and pre-validation of contextualised intervention methods* (Raportul No. D2.2 al Proiectului Horizon Europe 101082212 – PLANET4B).

Agenția Executivă Europeană pentru Cercetare (REA). https://doi.org/10.5281/zenodo.15471332

Funder, M., Danielsen, F., Ngaga, Y., Nielsen, M. R., & Poulsen, M. K. (2013). Reshaping conservation: The social dynamics of participatory monitoring in Tanzania's community-managed forests. *Conservation and Society*, *11*(3), 218–232. https://doi.org/10.4103/0972-4923.121011

Ghafran, C., & Yasmin, S. (2025). Participation strategies and ethical considerations in NGO led community-based conservation initiatives. *Journal of Business Ethics*, *196*(3), 659–675. https://doi.org/10.4103/0972-4923.121011

Holliman, R., Ludhra, G., Warren, C. J., Khatwa, A., Araya, Y., Smith, K., Ansine, J., & Badger, M. P. S. (2024). Co-constructing "third spaces" for engagement with and for minoritized community groups and environmental scientists. *Earth Science, Systems and Society*, *4*(1), Articolul 10119. https://doi.org/10.3389/esss. 2024.10119

Horcea-Milcu, A. I. (2022). Values as leverage points for sustainability transformation: Two pathways for transformation research. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, *57*, Articolul 101205. https://doi.org/10.1016/J.COSUST.2022.101205

IPBES. (2019a). *Global assessment report of the Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services* (E. S. Brondízio, J. Settele, S. Díaz, & H. T. Ngo, editori). Secretariatul IPBES. https://www.ipbes.net/global-assessment

IPBES. (2019b). *Summary for policymakers of the global assessment report on biodiversity and ecosystem services* (S. Díaz, J. Settele, E. S. Brondízio, H. T. Ngo, M. Guèze, J. Agard, A. Arneth, P. Balvanera, K. A. Brauman, S. H. M. Butchart, K. M. A. Chan, L. A. Garibaldi, K. Ichii, J. Liu, S. M. Subramanian, G. F. Midgley, P. Miloslavich, Z. Molnár, D. Obura, A. Pfaff, S. Polasky, A. Purvis, J. Razzaque, B. Reyers, R. Roy Chowdhury, Y. J. Shin, I. J. Visseren-Hamakers, K. J. Willis, & C. N. Zayas, editori). Secretariatul IPBES. https://doi.org/10.5281/zenodo.3553579

IPBES. (2024). *Thematic assessment report on the underlying causes of biodiversity loss and the determinants of transformative change and options for achieving the 2050 vision for biodiversity* (K. O'Brien, L. Garibaldi, A. Agrawal, E. Bennett, O. Biggs, R. Calderón Contreras, E. Carr, N. Frantzeskaki, H. Gosnell, J. Gurung, S. Lambertucci, J. Leventon, C. Liao, V. Reyes García, L. Shannon, S. Villasante, F. Wickson, Y. Zinngrebe, & L. Perianin, editori). Secretariatul IPBES. https://doi.org/10.5281/zenodo.11382230

Káva Kulturális Mûhely. *Projects and international cooperations.* Consultat pe 9 iulie 2025, de la https://kavaszinhaz.hu/projects/ Kelemen, E., & Czett, K. (2025). Participatory theatre. În A. Franklin, I. Soliev, A. Zolyomi, & G. Brown (editori), *Pre-test and pre-validation of contextualised intervention methods.* (Raportul No. D2.2 al Proiectului Horizon Europe 101082212 – PLANET4B, pp. 132–136). Agenția Executivă Europeană pentru Cercetare (REA). https://doi.org/10.5281/zenodo.15471332

Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (ediția a doua). Pearson.

Leitheiser, S., Vezzoni, R., & Hakkarainen, V. (2022). Painting outside the lines: Transgressing the managerial university, avoiding forced creativity. În A. Franklin (editor), *Co-creativity and engaged scholarship: Transformative methods in social sustainability research* (pp. 43–73). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-84248-2_2

Leventon, J., Duşe, I. A., & Horcea-Milcu, A. I. (2021). Leveraging biodiversity action from plural values: Transformations of governance systems. *Frontiers in Ecology and Evolution*, *9*, Articolul 609853. https://doi.org/10.3389/fevo.2021.609853

Löfqvist, S., Kleinschroth, F., Bey, A., de Bremond, A., DeFries, R., Dong, J., Fleischman, F., Lele, S., Martin, D. A., Messerli, P., Meyfroidt, P., Pfeifer, M., Rakotonarivo, S. O., Ramankutty, N., Ramprasad, V., Rana, P., Rhemtulla, J. M., Ryan, C. M., Vieira, I. C. G., … Garrett, R. D. (2023). Correction to: How social considerations improve the equity and effectiveness of ecosystem restoration. *BioScience*, *73*(6), 463. https://doi.org/10.1093/BIOSCI/BIAD043

Louèková, B., Simsek, T., & Ofori-Amanfo, P. (2024). *Report on the system mapping and leverage points for each case (Deliverable number: 3.2.*). PLANET4B. https://planet4b.eu/project-documents/report-on-thesystem- mapping-and-leverage-points-for-each-case/

Lyons, C., Smith, B. M., Franklin, A., & Binder, L (2025). *Online training and educational resources for communicating biodiversity and triggering transformative change* (Raportul No. D5.9 al Proiectului Horizon Europe 101082212 – PLANET4B). Agenția Executivă Europeană pentru Cercetare (REA). https://doi.org/10.5281/zenodo.17243495

Meadows, D. (1999). *Leverage points: Places to intervene in a system.* The Sustainability Institute.

Mendes, V., & Inoue, C. Y. A. (2024). Intersectionality analysis. În David. N. Barton (editor). *Transdisciplinary diagnostic framework for biodiversity decision-making assessment* (pp. 32–33). Agenția Executivă Europeană pentru Cercetare (REA). https://planet4b.eu/wpcontent/ uploads/2024/05/PLANET4B_D1.7_ Transdisciplinary_diagnostic_framework.pdf

Moriggi, A. (2022). An ethos and practice of appreciation for transformative research: Appreciative inquiry, care ethics, and creative methods. In A. Franklin (editor), *Co-creativity and engaged scholarship* (pp. 131–164). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-84248-2_5

Smith, B. M., Chakrabarti, P., Chatterjee, A., Chatterjee, S., Dey, U. K., Dicks, L. V., Giri, B., Laha, S., Majhi, R. K., & Basu, P. (2017). Collating and validating indigenous and local knowledge to apply multiple knowledge systems to an environmental challenge: A case-study of pollinators in India. *Biological Conservation*, *211*, 20–28. https://doi.org/10.1016/J.BIOCON.2017.04.032

Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples* (ediția a doua). Zed Books. Soliev, I., Franklin, A., Zolyomi, A., Smith, B., & Brown, G. (2023). *Directory of key methods most suitable for biodiversity decision-making contexts* (Raportul No D2.1 al Proiectului Horizon Europe 101082212 – PLANET4B). Agenția Executivă Europeană pentru Cercetare (REA). https://doi.org/10. 5281/zenodo.15470806

Soliev, I., Zolyomi, A., & Franklin, A. (2025). Reflexivity-Situatedness Matrix: An intervention-centered analytical framework to enable transformations through transdisciplinary partnerships. *Earth Stewardship*, *2*(4), e70020. https://doi.org/10.1002/EAS2.70020

Tedesco, A. M., López-Cubillos, S., Chazdon, R., Rhodes, J. R., Archibald, C. L., Pérez-Hämmerle, K. V., Brancalion, P. H. S., Wilson, K. A., Oliveira, M., Correa, D. F., Ota, L., Morrison, T. H., Possingham, H. P., Mills, M., Santos, F. C., & Dean, A. J. (2023). Beyond ecology: Ecosystem restoration as a process for social-ecological transformation. *Trends in Ecology and Evolution*, *38*(7), 643–653. https://doi.org/10.1016/j.tree.2023.02.007

Turnhout, E., Metze, T. A. P., Wyborn, C., Klenk, N., & Louder, E. (2020). The politics of co-production: Participation, power, and transformation. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 42, 15–21. https://doi.org/10.1016/j.cosust.2019.11.009

Zolyomi, A. (2022). How to make policy-makers care about "wicked problems" such as biodiversity loss? –The case of a policy campaign. In A. Franklin (editor), *Co-creativity and engaged scholarship: Transformative methods in social sustainability research* (pp. 527–553). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978- 3-030-84248-2_17

Biografii

Claire Lyons este cercetătoare în cadrul Centrului pentru Agroecologie, Apă și Reziliență al Universității Coventry, Marea Britanie. Activitatea sa se concentrează asupra condițiilor care facilitează tranzițiile către sustenabilitate, analizând modul în care guvernanța, accesul la terenuri și sistemele de cunoaștere influențează apariția unor sisteme alimentare mai sustenabile în viitor. Pornind de la principiile agroecologiei, cercetările sale evidențiază modul în care relațiile de putere, particularitățile locale și inegalitățile structurale influențează schimbările transformatoare. Activitatea sa actuală explorează abordările participative și bazate pe creație colaborativă în guvernanța biodiversității, în cadrul proiectelor PLANET4B, DRAGONS și SPARK4B+.

Barbara Smith este conferențiar universitar în domeniul ecologiei agricole și al științei participative, în cadrul Centrului pentru Agroecologie, Apă și Reziliență al Universității Coventry. Ecolog specializat în refacerea biodiversității și a funcțiilor ecosistemelor, atât în ecosistemele naturale, cât și în cele gestionate de oameni, ea își desfășoară activitatea la intersecția dintre artă și știință. Cercetările sale abordează pierderea biodiversității, schimbările climatice și securitatea alimentară, utilizând abordări interdisciplinare și participative. Barbara a coordonat, alături de alți cercetători, dezvoltarea unor metode de cercetare bazate pe creație colaborativă și a unor instrumente educaționale pentru guvernanța incluzivă a biodiversității și învățarea transformatoare în cadrul proiectului PLANET4B.

Alex Franklin este profesor universitar în domeniul științelor sociale ale sustenabilității la Centrul pentru Agroecologie, Apă și Reziliență al Universității Coventry, Marea Britanie. Cercetările sale se concentrează asupra formelor colaborative de acțiune în domeniul mediului, a practicilor ancorate în contexte locale și a factorilor personali și politici care modelează relațiile dintre natură și societate. Activitatea sa promovează cercetarea transdisciplinară asupra factorilor instituționali și relaționali care determină pierderea biodiversității, printr-o preocupare constantă pentru grija față de alte specii, capacitatea de a răspunde în mod responsabil, cunoașterea contextuală, precum și cercetarea care depășește perspectiva exclusiv umană și cea bazată pe creație colaborativă. Printre proiectele internaționale majore coordonate în comun de Alex se numără RECOMS, PLANET4B și, în prezent, DAISY, DRAGONS și SPARK4B+.

Ágnes Zólyomi este expertă în relația dintre știință și politici publice, cu o vastă experiență la nivelul Uniunii Europene și pe plan internațional în domeniul politicilor privind biodiversitatea. Activitatea sa se concentrează asupra factorilor comportamentali și sociali care determină pierderea biodiversității și asupra transformării lacunelor de cunoaștere în priorități relevante pentru politicile publice și în măsuri cu impact concret. A contribuit la Evaluarea valorilor realizată de Platforma interguvernamentală științifico-politică privind biodiversitatea și serviciile ecosistemice (IPBES) și este membră a rețelei EKLIPSE. În prezent, lucrează la GreenFormation, o companie mică din Ungaria, unde coordonează în comun proiecte Horizon Europe privind stabilirea priorităților în domeniul biodiversității, schimbarea transformatoare și impactul societal.

agnes.zolyomi@greenformation.net

Geraldine Brown este conferențiar universitar și responsabilă pentru impactul cercetării în cadrul Centrului pentru Agroecologie, Apă și Reziliență al Universității Coventry. Este cercetătoare interdisciplinară în domeniul științelor sociale, cu un portofoliu vast de lucrări axate pe intersecțiile dintre experiențele trăite, politicile publice și practică. Cercetările sale utilizează metodologii incluzive și creative, care pun accentul pe participarea semnificativă, producerea în comun a cunoașterii, colaborare și schimbul de cunoștințe. Mai recent, activitatea sa a explorat rolul naturii și al abordărilor bazate pe interacțiunea cu mediul natural în susținerea sănătății și stării de bine, consolidarea legăturilor comunitare, contribuția la recuperare și reabilitare și promovarea biodiversității.

g.brown@coventry.ac.uk

Kármen Czett este cercetătoare în domeniul științelor sociale, specializată în abordări participative ale problemelor legate de biodiversitate și mediu. Este cercetătoare în cadrul Grupului de Cercetare în Științe Sociale ale Mediului (Environmental Social Science Research Group – ESSRG) din Ungaria, unde participă la proiecte privind conservarea biodiversității și sănătatea planetară. Este interesată în special de dezvoltarea legăturii oamenilor cu natura și de utilizarea metodelor experiențiale și bazate pe expresie artistică în educația pentru mediu.

czett.karmen@essrg.hu

Eszter Kelemen este economistă specializată în economie ecologică și cercetătoare principală în cadrul Grupului de Cercetare în Științe Sociale ale Mediului (Environmental Social Science Research Group – ESSRG) din Ungaria. Cercetările sale se concentrează asupra aspectelor sociale și politice ale tranzițiilor către sustenabilitate, incluzând, printre altele, diversitatea valorilor atribuite naturii, legătura dintre oameni și natură și interacțiunile dintre știință și politicile publice. Îi place să experimenteze metode participative și artistice și este dedicată coproducerii cunoașterii alături de persoane din medii diverse, care dispun de experiență practică directă.

kelemen.eszter@essrg.hu

Geeta Ludhra este cadru didactic universitar asociat onorific, cu grad de lector principal, în domeniul educației, la Universitatea Brunel din Londra. Are o carieră îndelungată în învățământul școlar și universitar, inclusiv în funcții de conducere, activitatea sa concentrându-se asupra echității și incluziunii în educație. În prezent, lucrează la proiecte comunitare de bază dedicate naturii, acordând o atenție deosebită grupurilor marginalizate pe criterii rasiale, care au fost excluse de-a lungul timpului din dialogurile și procesele de producere a cunoașterii. Geeta a coordonat în comun studiul de caz privind biodiversitatea din Marea Britanie, prin intermediul Dadima's CIC, în cadrul cercetărilor desfășurate în proiectul PLANET4B.

geeta@ludhra.ac.uk

Subash Ludhra este consultant și formator în domeniul managementului riscurilor. Este deosebit de interesat de natură și de protecția mediului și face parte din consiliul de administrație al organizației Berks, Bucks & Oxon Wildlife Trust, dedicată conservării naturii. În calitate de fondator al Dadima's CIC, lucrează la proiecte comunitare de bază dedicate naturii, concentrându-se asupra grupurilor marginalizate pe criterii rasiale, care au fost excluse de-a lungul timpului din dialogurile și procesele de cunoaștere referitoare la natură. Subash a coordonat în comun studiul de caz privind biodiversitatea din Marea Britanie, prin intermediul Dadima's CIC, în cadrul cercetărilor desfășurate în proiectul PLANET4B.

subash@dadimas.co.uk

Ilkhom Soliev este profesor universitar de sociologie a mediului și director al Laboratorului pentru Învățare Socială și Guvernanță de Mediu (Social Learning and Environmental Governance – SLEG) din cadrul Universității Martin Luther Halle-Wittenberg. De asemenea, conduce un grup de cercetare la Centrul German pentru Cercetare Integrativă a Biodiversității Halle-Jena-Leipzig (iDiv). A coordonat proiectul PLANET4B, finanțat prin programul Horizon Europe, în cadrul căruia s-a concentrat asupra teoriilor și metodelor schimbării sociale în relație cu biodiversitatea și a condus dezvoltarea Pathbreak, un joc despre biodiversitate, alimentație și guvernanță. A publicat numeroase lucrări privind guvernanța resurselor.

ilkhom.soliev@soziologie.uni-halle.de | ilkhom.soliev@idiv.de

Cultivarea semințelor viitorului: rolul spiritualității în cultivarea sensului, speranței, capacității de acțiune și angajamentului pentru sustenabilitate

Christine Wamsler, Christopher D. Ives, Christoph Woiwode and Zack Walsh*

Rezumat

În contextul unui număr tot mai mare de crize sociale interconectate, numeroase persoane se confruntă cu suferință psihică și cu un sentiment asociat de neputință. Tot mai mulți cercetători sugerează că provocarea cea mai mare cu care ne confruntăm nu este reprezentată de schimbările climatice, pierderea biodiversității, tensiunile geopolitice sau polarizare, ci de iluzia larg răspândită a propriei noastre lipse de importanță. Sentimentele de inutilitate, lipsa speranței și apatia se numără printre cauzele profunde care alimentează un cerc vicios al deteriorării bunăstării individuale, colective și planetare. În același timp, spiritualitatea și religia atrag tot mai mult atenția datorită potențialului lor de a cultiva sentimentul că viața are sens, speranța și implicarea în fața crizelor existențiale. Cu toate acestea rolul pe care l-ar putea juca în sprijinirea unor transformări sociale profunde rămâne insuficient cercetat. Studiul nostru urmărește să acopere această lacună prin analizarea cursului online inovator Zen și arta de a salva planeta – ZASP, care a atras peste 6 500 de participanți din întreaga lume în ultimii doi ani. Pe baza analizei documentelor, a sondajelor și a unor „spații de ascultare și dialog", constatările noastre evidențiază contribuția cursului la domeniul emergent al transformării interioare și al educației asociate acesteia, care urmărește accelerarea schimbării prin integrarea dimensiunilor interioare și exterioare ale sustenabilității. Arătăm modul în care spiritualitatea poate facilita procesele interconectate de construire a sensului, cultivare a speranței, dezvoltare a capacității de acțiune și stimulare a implicării, la nivel individual, colectiv și sistemic. Per ansamblu, constatările

* Autor corespondent: Christine Wamsler, Centrul pentru Studii privind Sustenabilitatea (LUCSUS) al Universității din Lund, Suedia, christine.wamsler@lucsus.lu.se, ORCID no. 0000-0003-4511-1532.

noastre contribuie la aprofundarea cunoașterii privind intersecția complexă dintre dezvoltarea interioară, cultură și schimbarea sistemică, rolul grupurilor religioase și integrarea diverselor sisteme de cunoaștere în educația transformatoare, oferind un model pe care alte instituții de formare l-ar putea urma sau din care ar putea învăța.

Cuvinte-cheie: policriză, învățare transformatoare, potențial uman, mentalități, schimbare de paradigmă, schimbare culturală.

Introducere

În fața agravării crizelor globale – de la schimbările climatice și pierderea biodiversității până la tensiunile geopolitice și polarizarea socială –, numeroase persoane resimt un profund sentiment de neputință (Hickmann et al., 2021). Tot mai mulți cercetători susțin că provocarea cea mai presantă ar putea să nu fie reprezentată de aceste amenințări externe în sine, ci de iluzia larg răspândită că noi, ca indivizi, suntem lipsiți de importanță (O'Brien, 2021). Această deconectare existențială generează sentimente de inutilitate, lipsă de speranță și apatie, care, la rândul lor, alimentează un cerc vicios al deteriorării bunăstării individuale, colective și planetare (Wamsler & Bristow, 2023).

Deși au fost considerate în mod tradițional aspecte ale vieții private sau elemente marginale, spiritualitatea și religia ar putea avea un potențial transformator în gestionarea complexității emoționale și etice a policrizei actuale (Koehrsen & Ives, 2025; Ives et al., 2024; Woiwode, 2016). Cu toate acestea rolul lor în favorizarea unor transformări sociale profunde, dincolo de bunăstarea personală, rămâne insuficient explorat (ibid.).

Acest articol urmărește să acopere lacuna respectivă, analizând modul în care abordările spirituale pot acționa ca un catalizator al transformării interioare și exterioare și pot facilita procesele interconectate de construire a sensului, cultivare a speranței, dezvoltare a capacității de acțiune și stimulare a implicării în contextul sustenabilității. În acest scop, investigăm rolul potențial al intervențiilor educaționale desfășurate de grupuri și organizații cu fundament religios în dezvoltarea acestor capacități la nivel individual, colectiv și sistemic. O atenție deosebită este acordată potențialului educației transformatoare de a produce schimbări în modul în care oamenii se raportează unii la alții și la lumea din jur, însoțite de transformări ale discursurilor și paradigmelor dominante, precum și modului în care aceste schimbări pot fi transpuse în acțiuni concrete.

Metodologie

Abordarea generală a cercetării

Cercetarea noastră constă într-un studiu de caz calitativ și o evaluare comparativă a cursului Zen și arta de a salva planeta – ZASP, un program online cu durata de șapte săptămâni, oferit de Plum Village, o comunitate internațională de centre dedicate practicării atenției conștiente (mindfulness), fondată de maestrul Zen și activistul Thích Nh?t H?nh.

Bazat pe cartea cu același titlu a lui Thích Nh?t H?nh, cursul este organizat în colaborare cu Christiana Figueres, fost secretar executiv al Convenției-cadru a Organizației Națiunilor Unite asupra schimbărilor climatice și una dintre principalele arhitecte ale Acordului de la Paris din 2015. De la lansarea sa, în 2023, ZASP a atras peste 7 500 de participanți din întreaga lume, iar numărul acestora continuă să crească. Studiul nostru se concentrează asupra celei mai recente serii de participanți, denumită „Breathe" („Respiră"), care a finalizat cursul în decembrie 2024. Am selectat ZASP datorită concordanței sale strânse cu obiectivele cercetării noastre, deoarece programul este conceput pentru a-i ajuta pe participanți să găsească un echilibru între bunăstarea personală și acțiunile de combatere a schimbărilor climatice, să își dezvolte reziliența și să gestioneze emoțiile dificile, să se alăture unei comunități de promotori ai schimbării uniți de un scop comun, să practice ascultarea profundă și comunicarea bazată pe compasiune, să cultive o legătură profundă cu Pământul și să transforme anxietatea climatică în speranță și acțiuni semnificative.

Metode de colectare și analiză a datelor

Am colectat date primare și secundare de pe platforma cursului online și prin intermediul așa-numitelor „spații de ascultare și dialog", la care au participat 74 de persoane selectate pentru bogăția și relevanța informațiilor pe care le puteau oferi. Aceste spații au inclus discuții de grup și sondaje realizate înainte și după participarea la sesiunile respective, prin care am explorat modul în care s-au schimbat perspectiva participanților asupra lumii și percepția asupra propriului rol în cadrul acesteia (sensul), modul în care le-au fost influențate speranța și sentimentul capacității de a acționa, modul în care aceste schimbări s-au manifestat în viața lor personală, socială și profesională, precum și măsura în care eventualele efecte de propagare au sprijinit ori au împiedicat sustenabilitatea și transformarea la nivel colectiv, organizațional sau sistemic.

De asemenea, prin intermediul sondajelor, am analizat factorii care au contribuit la aceste schimbări și elementele cursului pe care participanții le-au perceput ca având un impact transformator deosebit.

Pentru a examina datele colectate în raport cu obiectivele cercetării, am utilizat analiza tematică (Nowell et al., 2017). Analiza a presupus următoarele etape: 1) familiarizarea cu datele; 2) generarea codurilor și ideilor inițiale prin codificare deschisă; 3) interpretarea și organizarea sistematică a conținutului în teme și tipare asociate; 4) analizarea acestor teme; 5) rafinarea lor prin codificare axială și selectivă. Datele au fost codificate și analizate până la saturație, respectiv până în momentul în care nu au mai putut fi identificate teme sau tipare noi, semnificative ori relevante, iar categoriile de codificare eliminate anterior au fost confirmate ca fiind irelevante.

Ulterior, constatările noastre au fost comparate cu rezultatele altor studii cantitative și calitative realizate pe baza sondajelor mai ample asociate cursului (n1 = 868; n2 = 1.526) (Mundaca & Wamsler, 2025; Wamsler, 2026). Aceste sondaje au inclus scale cantitative pentru măsurarea schimbărilor în nivelurile de anxietate, reziliență, speranță și capacitate de acțiune, precum și întrebări calitative prin care participanții au fost invitați să împărtășească „momentele de revelație" (așa-numitele „momente Aha!") semnificative – înțelegeri sau conștientizări bruște apărute în timpul cursului – și să reflecteze asupra celor mai importante schimbări în gradul lor de conștientizare și în transformarea propriilor „vaci", respectiv a tiparelor obișnuite de gândire și de existență care pot limita sau împiedica acțiunile transformatoare.

În plus, am analizat constatările în raport cu principalele teorii ale transformării interioare și cu cadrele educaționale asociate acestora. Cadrul conceptual IMAGINE prezintă o relevanță deosebită în acest context. El descrie șase caracteristici fundamentale ale transformării integrate, interioare și exterioare, inclusiv fundamentele sale ontologice și epistemologice și implicațiile acestora pentru practică (Ives et al., 2023a). Pornind de la această abordare, cadrul conceptual „arborele educației" (Wamsler et al., 2024) delimitează patru componente esențiale pentru orientarea procesului educațional: modul în care percepem lumea, modul în care ajungem să cunoaștem, modul în care ne implicăm și modul în care asigurăm o educație de înaltă calitate, capabilă să favorizeze înțelegerea profundă, dezvoltarea capacității de acțiune, speranța și acțiunile transformatoare. Pe baza acestor cadre conceptuale, am evaluat măsura în care ZASP se aliniază cercetărilor și abordărilor emergente din domeniu și l-am comparat cu alte cursuri oferite într-o măsură tot mai mare de instituții academice și profesionale pentru a sprijini transformarea integrată a dimensiunilor interioare și exterioare.

Rezultate

În această secțiune, prezentăm analiza tematică a reflecțiilor participanților la cursul ZASP. Analiza este structurată în șapte categorii tematice: construirea sensului, speranța, capacitatea de acțiune, implicarea, efectele de propagare, fundamentele spirituale și considerațiile teoretice. Fiecare secțiune începe cu o prezentare sintetică, sub formă de listă, a principalelor teme identificate, urmată de explicații și citate ilustrative.

Schimbări în procesul de construire a sensului

Principalele tendințe identificate includ:

- Redefinirea identității și a sensului prin prisma interexistenței și a interconectării.
- Trecerea de la individualism la comunitate și sentimentul de apartenență.
- Adoptarea unor perspective asupra timpului și suferinței ca elemente integrante ale procesului de construire a sensului.
- Dezvoltarea modestiei și acceptarea faptului că nu deținem toate răspunsurile, ca noi fundamente ale construirii sensului.
- Integrarea contradicțiilor, incertitudinii și complexității.

O tendință recurentă în răspunsurile participanților a fost schimbarea modului în care aceștia construiesc sensul și privesc lumea, în direcția dezvoltării unei conștiințe mai ample a interconectării și a apartenenței la lumea naturală. După cum s-a exprimat un participant: „Acum înțeleg că nu sunt separat de lume, ci fac parte din ea și că bunăstarea mea este legată de bunăstarea Pământului”.

Înțelegerea conceptului de interexistență i-a ajutat pe mulți participanți să se simtă mai puțin izolați și mai profund ancorați într-o realitate mai amplă decât propria persoană. Aceasta a reprezentat mai mult decât o simplă idee: a fost o experiență trăită, care le-a influențat modul de a privi viața și propriul loc în lume. A favorizat trecerea de la sentimentul de singurătate sau de responsabilitate individuală excesivă la descoperirea forței oferite de comunitate.

Reorientarea descrisă de participanți, de la discursurile dominate de teamă către modalități de înțelegere a vieții bazate mai mult pe relații și interdependență, a condus adesea la o sensibilitate sporită atât față de suferință, cât și față de uimirea și admirația inspirate de lume, nu doar la nivel personal, ci și colectiv și planetar: „Văd mai clar durerea din jurul meu, distrugerile, dar și frumusețea și reziliența”. În acest context,

numeroși participanți au descris recunoașterea suferinței ca pe o cale de acces către transformare.

Mai mulți participanți au experimentat, de asemenea, o schimbare a modului în care înțeleg timpul, plasând degradarea ecologică într-o perspectivă mai amplă, a continuității cosmice, care le-a oferit o înțelegere diferită a situației și un sentiment de liniște interioară. Această perspectivă a favorizat îndepărtarea de interpretările individualiste ale vieții și orientarea către o viziune asupra lumii bazată mai mult pe relații și pe înțelegerea sistemică a realității, împreună cu procesele corespunzătoare de construire a sensului.

Pe lângă o mai mare claritate, unii respondenți au descris persistența unor sentimente contradictorii și a unei stări de copleșire. Unul dintre ei a remarcat: „Cursul mi-a adus mai multe întrebări decât răspunsuri", reflectând un proces neliniar, în care momentele de revelație coexistau cu incertitudinea.

O altă temă frapantă, strâns legată de aceasta, a fost dezvoltarea modestiei și acceptarea necunoașterii ca noi fundamente ale construirii sensului: „Am învățat că este în regulă să nu am toate răspunsurile. Pot să mă regăsesc mai ușor în prezent și să reacționez pornind de acolo".

Participanții au demonstrat, de asemenea, o capacitate sporită de a accepta paradoxurile și incertitudinea. Ei au început să renunțe la nevoia de a-și demonstra valoarea sau de a controla rezultatele. În schimb, au descoperit sensul în prezența conștientă, bunătate și modul în care aleg să fie prezenți și să acționeze în lume. Această schimbare le-a permis să dezvolte un sentiment al scopului personal mai solid ancorat în realitate.

Schimbări în ceea ce privește speranța

Principalele tendințe identificate includ:

- Trecerea de la speranța abstractă la speranța trăită și resimțită concret.
- Speranța ca nouă formă de reziliență în mijlocul disperării.
- Consolidarea speranței prin comunitate și conexiunile cu ceilalți.
- Perceperea speranței ca fiind independentă de rezultate, dar legată de acțiuni semnificative.
- Speranța ca proces continuu, aflat în evoluție, marcat de contradicții, reînnoire și reevaluare.

Numeroși participanți au descris o transformare a modului în care înțeleg speranța, care, dintr-o emoție pasivă sau dependentă de obținerea anumitor rezultate, a devenit o practică zilnică, ancorată în realitate. Un participant a afirmat: „Cursul m-a ajutat să

trăiesc speranța nu ca pe o așteptare îndepărtată sau abstractă legată de viitor, ci ca pe ceva viu, prezent aici și acum".

Deși au recunoscut agravarea situației ecologice și politice, mai mulți participanți au declarat că nivelul lor de speranță a crescut. Unul dintre ei a spus: „Acum am mai multă speranță, chiar dacă lumea și situația climatică par să se fi înrăutățit". Această reziliență este adesea asociată cu schimbări în procesul de construire a sensului și cu sprijinul oferit de comunitate. Speranța a fost descrisă frecvent ca izvorând din legăturile interpersonale și din apartenența la o comunitate globală: „Faptul că am făcut parte dintr-un grup unde puteam împărtăși experiențe cu oameni care aveau aspirații asemănătoare mi-a dat un sentiment de speranță".

Un aspect important este că speranța și disperarea nu au mai fost percepute ca stări care se exclud reciproc. Participanții au relatat că recunoașterea și acceptarea disperării au permis apariția unei forme de speranță mai profunde și mai durabile. După cum a susținut unul dintre ei: „Cursul mi-a oferit instrumentele necesare pentru a găsi un echilibru între tristețe și bucurie și m-a ajutat să nu mă mai închid în mine".

Alții au subliniat că speranța a ajuns să fie asociată mai puțin cu certitudinea și mai mult cu direcția urmată: „Speranța înseamnă să găsești o direcție semnificativă în care să mergi mai departe, indiferent de rezultat". Speranța a fost redefinită ca o stare cultivată prin prezența conștientă și prin legăturile cu ceilalți. Nu mai era vorba despre rezolvarea tuturor problemelor, ci despre păstrarea echilibrului interior și despre refuzul de a renunța. Faptul că vedeau alte persoane dedicate acelorași valori i-a ajutat pe participanți să se simtă mai puțin singuri.

Totuși speranța nu a reprezentat o stare statică sau permanentă. Unii participanți au descris perioade în care speranța le-a fost reînnoită, dar ulterior a fost pusă la încercare de persistența suferinței sau de realitățile sistemice. Alții au relatat momente de diminuare a speranței, care au condus totuși la forme de implicare mai bine ancorate în realitate și orientate de valori. Renunțarea la așteptările nerealiste sau copleșitoare le-a permis să se concentreze mai clar asupra prezenței conștiente și a acțiunilor juste. „Nu mai încerc să salvez lumea", a mărturisit un participant, „dar continui să mă implic, cu mai mult suflet".

Reflecțiile descrise corespund unei îndepărtări de modelele occidentale ale schimbării, bazate pe figura eroului individual, și unei orientări către o mai mare atenție acordată relațiilor și către diminuarea centralității propriei persoane. Ele sugerează, de asemenea, că speranța nu reprezintă o stare unică, ci un proces dinamic, marcat adesea de contradicții, reînnoire și reevaluare. Cursul pare să fi oferit un cadru sigur în care aceste complexități emoționale au putut fi acceptate și explorate.

Schimbări în percepția asupra propriei capacități de acțiune

Principalele tendințe identificate includ:

- Consolidarea capacității de acțiune prin trăirea concretă a interexistenței și prin integritate personală.
- Dezvoltarea capacității de acțiune prin grija față de sine și sprijinul comunității.
- Consolidarea capacității de acțiune prin acceptarea și gestionarea tensiunilor și limitărilor.

Conceptul de interexistență a consolidat percepția participanților asupra propriei capacități de acțiune (vezi secțiunea „Interconectarea proceselor interioare și exterioare", de mai jos). În plus, mulți au descris dezvoltarea unei noi înțelegeri a capacității de acțiune: în loc să o asocieze cu posibilitatea de a controla rezultatele, au început să o perceapă ca pe abilitatea de a răspunde situațiilor cu claritate și compasiune, de a-și armoniza acțiunile cu propriile valori și de a face alegeri mai conștiente și mai deliberate (vezi secțiunea „Validitatea, credibilitatea și semnificația mai amplă a rezultatelor", de mai jos). Un participant a scris: „Acum percep [capacitatea de acțiune] mai puțin ca pe posibilitatea de a controla sau de a repara lucrurile și mai mult ca pe abilitatea de a răspunde, de a fi prezent și de a manifesta grijă". Această redefinire presupune și alegerea de a nu acționa atunci când situația o impune. Capacitatea de discernământ, de a ști când este necesar să te oprești, a fost descrisă ca fiind la fel de importantă pentru exercitarea capacității de acțiune.

În plus, dimensiunea colectivă a capacității de acțiune a fost evidențiată ca fiind fundamentală.

După cum a afirmat un participant: „Acest curs a oferit un model valoros pentru cultivarea capacității colective de acțiune, oferindu-ne puterea să construim și să susținem comunități locale implicate în activism".

Cu toate acestea unii participanți au exprimat sentimente contradictorii sau au declarat că se simt limitați în posibilitățile lor de acțiune. De exemplu, un participant a afirmat: „Simt că am mai multă putere de a acționa, dar încă nu sunt sigur cum să transpun acest lucru în activitatea mea de activist", reflectând procesul continuu de armonizare a sentimentului capacității de acțiune cu posibilitatea de a întreprinde acțiuni practice cu impact (vezi secțiunea „Observații finale").

Aceste reflecții evidențiază caracterul contextual și fluctuant al capacității de acțiune, modelat atât de factori interni, cât și externi. În același timp, ele indică o orientare către *response-ability*, respectiv capacitatea de a răspunde în mod responsabil, un concept care descrie felul cum etica și capacitatea de acțiune se transformă atunci când sunt fundamentate pe relații și interdependență, nu pe individualism (cf. Walsh & Ng, 2019).

Schimbări în ceea ce privește implicarea

Principalele tendințe identificate includ:

- Îmbunătățirea relațiilor.
- Adoptarea unor stiluri de viață mai simple și mai responsabile din punct de vedere etic.
- Trecerea de la implicarea orientată către rezultate la cea ghidată de valori.
- Dezvoltarea capacității de soluționare creativă și empatică a conflictelor și de implicare în activism.
- Persistența decalajelor dintre înțelegere și acțiune.

Participanții au raportat o gamă largă de schimbări comportamentale care au condus la îmbunătățirea relațiilor, atât în viața personală, cât și în cea profesională. Ei și-au dezvoltat capacitatea de a practica ascultarea profundă și compasiunea, de a comunica mai eficient și de a păstra legătura cu lucrurile care contează cu adevărat. După cum au mărturisit chiar ei: „Simplul fapt de a fi pe deplin prezent poate schimba calitatea unui moment"; „Am devenit mai răbdător și mai puțin înclinat să îi judec pe ceilalți"; „Acum fac o pauză înainte să vorbesc, pentru a verifica dacă mintea și inima mea sunt în armonie".

Mulți participanți au descris, de asemenea, schimbări concrete ale obiceiurilor lor, precum simplificarea stilului de viață, reducerea consumului, adoptarea unei alimentații bazate pe produse vegetale, reducerea călătoriilor cu avionul sau transformarea deșeurilor menajere în compost. O persoană a dezvăluit: „Am mult prea multe lucruri...așa că am încetat să mai cumpăr obiecte fabricate din plastic", ilustrând trecerea de la conștientizarea unei probleme la o schimbare comportamentală concretă. Alți participanți s-au implicat tot mai mult în forme de activism local care le reflectau valorile, prin modalități creative și bazate pe colaborare, inclusiv organizarea unor schimburi de haine, acțiuni de curățare a plajelor, campanii de mediu, întâlniri comunitare sau proteste pașnice. În acest context, mulți au indicat o trecere de la implicarea orientată către obținerea unor rezultate la o implicare ghidată de valori.

Mai mulți participanți au integrat, de asemenea, într-o măsură mai mare principiile sustenabilității în activitatea lor profesională, de exemplu prin lansarea unor proiecte responsabile față de mediu sau prin introducerea temelor de mediu în activitățile didactice și în lucrările scrise. Mulți au remarcat o trecere de la implicarea motivată de furie la forme de activism mai durabile, care le aduc mai multă bucurie și sunt integrate mai armonios în viața lor.

În pofida acestor eforturi, unii participanți au continuat să aibă îndoieli cu privire la propriul potențial: „Mă simt limitat – de propria mea capacitate – să fac mai mult".

Deși numeroși participanți au raportat o creștere a capacității de acțiune, o consolidare a legăturilor cu ceilalți, un sentiment mai clar al scopului personal și schimbări la scară mică, mai puțini au întreprins demersuri concrete în direcția transformării colective sau instituționale, la nivelul structurilor dominante ale societății, la scară largă ori în domeniul politicilor publice. Unii au recunoscut existența unor decalaje între înțelegere și acțiune sau sentimentul că au rămas „blocați" la nivelul înțelegerii intelectuale, fără a reuși să integreze practic și profund ceea ce au învățat. Aceste reflecții evidențiază caracterul neliniar și evolutiv al percepției oamenilor asupra propriei capacități de acțiune și al transformării comportamentale.

Efectele de propagare asupra culturilor și sistemelor

Principalele tendințe identificate includ:

- Formarea și extinderea unor noi colaborări și comunități de practică.
- Integrarea atenției conștiente (mindfulness) în abordările privind conducerea și managementul.
- Creșterea disponibilității de a contesta normele instituționale și de a iniția schimbări la nivel organizațional.
- Conștientizarea faptului că sistemele dominante limitează propagarea efectelor transformării.

Participanții au descris adesea efectele de propagare ca pe niște prelungiri firești ale transformării personale, prin care schimbările interioare ale gradului de conștientizare, ale reglării emoționale și ale valorilor s-au tradus în îmbunătățirea relațiilor interpersonale și a colaborării. Mulți au remarcat că transformările lor interioare au avut o influență pozitivă asupra persoanelor din jur.

Numeroși participanți au declarat că au dobândit mai mult curaj pentru a-și exprima opiniile, ceea ce a generat o gamă largă de efecte de propagare în mediile lor profesionale. Aceștia au formulat viziuni sistemice asupra schimbărilor culturale și structurale și au descris inițierea unor dialoguri despre sustenabilitate, luarea deciziilor pe baze etice și bunăstarea comunității la locul de muncă, contribuind astfel la apariția unor schimbări subtile în cultura organizațională. Mai mulți participanți au relatat, de asemenea, că au inițiat comunități de practică, grupuri de lectură sau rețele de activiști, care au încurajat dezvoltarea unor practici comune, sprijinul reciproc și extinderea implicării către alte persoane și comunități.

Totuși participanții au recunoscut și limitele impactului lor. Câțiva s-au întrebat dacă dispun de cunoștințele profesionale și de instrumentele necesare pentru a susține

transformări la scară mai largă și dacă mediile lor sociale și organizaționale sunt receptive la schimbări profunde, evidențiind astfel tensiunea dintre angajamentul personal și constrângerile sistemice.

Concepte spirituale care sprijină transformarea

Principalele tendințe identificate includ:

- Spiritualitatea ca punct de sprijin pentru transformare.
- Conceptele spirituale ca perspective care facilitează noi forme de înțelegere.
- Apariția ocazională a unor tensiuni între abordările spirituale și cele laice sau psihologice.

Învățăturile spirituale au fost profund integrate în reflecțiile participanților și în reinterpretarea diferitelor contexte și provocări. Ele au servit drept repere pentru dezvoltarea unor noi moduri de a fi, de a gândi și de a acționa. Principiul interexistenței a fost menționat frecvent ca fiind fundamental. Un participant a explicat: „Înțelegerea interexistenței m-a ajutat să nu mai caut vinovați și să încep să mă simt mai conectat cu ceilalți". Învățăturile despre caracterul trecător al tuturor lucrurilor și detașarea de lucruri au fost, de asemenea, menționate adesea ca având un rol transformator*. Un participant a mărturisit: „Conceptul de impermanență mă ajută să înțeleg că viitorul nu este predeterminat; ceea ce gândesc și fac în acest moment are de fapt un impact".

Un alt cadru conceptual menționat frecvent a fost cel al Războinicului, Artistului și Meditatorului**. Participanții au relatat că integrarea acestor arhetipuri în viața lor le-a permis să devină activiști mai eficienți: „Într-un fel, înțelegeam aceste lucruri, dar nu aveam cuvintele necesare pentru a le exprima. Nu aveam un concept care să le definească". Reflecțiile asociate subliniază puterea transformatoare a denumirii și conceptualizării experiențelor, arătând cum exprimarea în cuvinte a unor trăiri anterior neformulate poate cataliza schimbarea. Ele indică, de asemenea, o dinamică culturală mai amplă: erodarea anumitor resurse interioare sau moduri de a fi care, atunci când nu sunt numite sau sunt devalorizate, devin mai greu de accesat și de integrat în viețile oamenilor.

Învățăturile spirituale și practicile asociate de cultivare a atenției conștiente, precum respirația conștientă, mersul conștient și ascultarea conștientă, au fost descrise ca instrumente concrete, practice, pentru consolidarea rezilienței, a forței interioare și a

---

* Vezi https://plumvillage.org/library/dharma-talks/the-five-remembrances.

** Vezi https://plumvillage.org/podcast/the-meditator-the-artist-and-the-warrior.

clarității, fundamentate pe o nouă înțelegere a identității, sensului, speranței și capacității de acțiune. Participanții au descris modul în care practicile lor au evoluat de la o orientare individuală către moduri de a fi bazate mai mult pe relații și pe înțelegerea sistemică a realității, indicând o schimbare ontologică în felul în care percep lumea și se raportează la aceasta. După cum s-a exprimat unul dintre ei: „Atenția conștientă nu mai înseamnă doar reducerea stresului. Înseamnă modul în care întâmpin fiecare moment, mă raportez la ceilalți și la planetă".

Cu toate acestea unii participanți au întâmpinat dificultăți în înțelegerea anumitor concepte și în exprimarea lor în afara cercurilor spirituale*. Acest lucru sugerează că învățăturile spirituale nu au aceeași rezonanță pentru toate persoanele sau în toate contextele, evidențiind dificultățile transpunerii acestor perspective în cadre culturale mai largi sau laice.

Caracteristicile distinctive ale ZASP și corespondența cu cadrele teoretice care susțin transformarea

Principalele tendințe identificate includ:

- Integrarea holistică a dimensiunilor interioare și exterioare, fundamentată pe principii spirituale și pe comunitate.
- Transformarea ca practică trăită, desfășurată de-a lungul întregii vieți, și ca implicare colectivă.
- O concordanță puternică cu cercetările emergente din domeniul științei sustenabilității.
- Îndrumări limitate pentru realizarea unor transformări la scară largă, în mai multe sectoare.

ZASP se distinge prin faptul că este fundamentat pe o tradiție spirituală sau pe o abordare psihologică de inspirație spirituală și prin cultivarea unei comunități globale (*sangha*, termen sanscrit care desemnează o comunitate spirituală). Participanții au raportat un sentiment mai profund de interconectare și apartenență la comunitate comparativ cu alte programe la care participaseră anterior.

O caracteristică distinctivă, evidențiată în mod constant, a fost accentul pus de ZASP pe interexistență, care face legătura între practicarea individuală a atenției conștiente și conștientizarea realităților planetare și sistemice, prin intermediul unor practici concrete, cotidiene. Un aspect important este că transformarea nu este prezentată aici ca

---

* Vezi https://plumvillage.org/library/dharma-talks/free-from-notions-the-diamond-sutra.

un eveniment sau proces singular, ci ca un mod de viață continuu, asumat și trăit în mod concret. Această integrare holistică diferențiază cursul de unele programe cu o orientare mai pronunțat antropocentrică sau centrate pe procesele cognitive. Cursul prezintă activismul ca rezultând dintr-o practică interioară susținută și din aprofundarea înțelegerii, oferind cadre conceptuale, un limbaj adecvat și un mediu în care experiențele asociate pot fi exprimate și aprofundate continuu.

Cursul ZASP este în strânsă concordanță cu constatările științifice emergente. Acesta reflectă cele șase caracteristici sau dimensiuni esențiale ale transformării interioare pentru sustenabilitate, prezentate în cadrul conceptual IMAGINE (vezi secțiunea „Metodologie"), care includ:

- Interdependența: interconectarea fenomenelor interioare și exterioare, individuale și colective.
- Potențialul multiplu: capacitățile latente ale fiecărei persoane de a contribui la schimbare.
- Activarea: activarea dimensiunilor interioare la nivel individual, colectiv și sistemic.
- Dezvoltarea: cultivarea deliberată a capacităților transformatoare.
- Incluziunea: integrarea unor perspective și tradiții diverse.
- Extinderea: extinderea sistemelor de cunoaștere pentru a include modalitățile interioare și subiective de cunoaștere.

Având la bază învățătura despre interexistență, cursul ZASP pune accentul pe interconectarea dimensiunilor personale, sociale și ecologice. ZASP evidențiază, de asemenea, multitudinea posibilităților de schimbare, încurajându-i pe participanți să își recunoască propriile capacități latente de a contribui la transformare, de exemplu prin cultivarea atenției conștiente, a concentrării, a înțelegerii profunde și a compasiunii. Conceptele spirituale prezentate afirmă că fiecare persoană dispune de capacități unice, prin care poate contribui la promovarea sustenabilității.

Prin practici deliberate și repetate, care includ respirația conștientă, momentele de liniște, ascultarea profundă, vorbirea conștientă, reflecția comună și consolidarea comunității, ZASP sprijină transformarea, reflectând accentul pus de cadrul IMAGINE pe activarea capacităților transformatoare la nivel personal, colectiv și sistemic. Participanții învață să gestioneze constructiv emoții precum furia și anxietatea. În plus, activitățile de grup, precum cercurile *sangha*, cultivă compasiunea colectivă, în timp ce învățăturile privind problemele sistemice mențin atenția îndreptată către schimbările sociale mai ample.

ZASP pune, de asemenea, accentul pe incluziune, prin integrarea unor viziuni asupra lumii și sisteme de cunoaștere diverse. Cursul îi invită pe participanți să stabilească legături între practicile ZASP și propriile identități, convingeri și activități profesionale. În sfârșit, acesta contribuie la extinderea sistemelor de cunoaștere prin valorizarea modalităților contemplative și a celor bazate pe experiența trăită direct, în concordanță cu abordarea epistemologică mai amplă promovată de cadrul conceptual IMAGINE.

Cursul ZASP se aliniază, de asemenea, în mare măsură cu cele patru componente esențiale ale cadrului conceptual „arborele educației" (vezi secțiunea 2, „Metodologie"). Acestea includ asigurarea următoarelor elemente:

- O înțelegere cuprinzătoare a naturii crizelor actuale ale sustenabilității, într-o lume complexă și aflată în continuă schimbare, precum și a propriului rol în cadrul acesteia;
- Un spațiu sigur și metode integrative pentru explorarea continuă a dimensiunilor interioare și a capacităților transformatoare asociate;
- Îndrumări practice privind conceperea și aplicarea unor măsuri care să conecteze schimbarea individuală, culturală și sistemică (și să abordeze structurile de putere asociate), asigurând totodată o educație de calitate, prin luarea în considerare explicită a aspectelor etice, a rolului facilitatorilor și a unor mecanisme adecvate de monitorizare și evaluare.

Cu toate acestea persistă anumite provocări în privința ultimelor două componente esențiale. Legătura dintre schimbarea interioară și acțiunea practică nu a fost suficient de clară pentru mai mulți participanți, care au exprimat nevoia unor îndrumări suplimentare privind transpunerea transformării interioare în implicare socială. Printre sugestiile formulate s-au numărat furnizarea unor instrumente practice și operaționale pentru activism, consolidarea legăturilor cu organizațiile care acționează în domeniul climei și prezentarea unor exemple concrete de acțiuni transformatoare. Principiul educației de calitate, cea de-a patra componentă esențială, s-a reflectat în împărtășirea sinceră și autentică a experiențelor de către membrii comunității monastice, aspect pe care mulți participanți l-au considerat deosebit de valoros. Persistă însă dificultăți în monitorizarea și înțelegerea modului în care transformarea interioară și exterioară se dezvoltă în contextele profesionale ale participanților și în sistemele sociale mai ample.

Discuții și concluzii

În această secțiune, explorăm legăturile dintre rezultatele identificate, reflectăm asupra rolului spiritualității în acest context și discutăm semnificația mai amplă a constatărilor noastre, în special în raport cu inițiativa „Speranța nu are limite".

Interconectarea proceselor interioare și exterioare

Temele și tendințele identificate în secțiunea dedicată rezultatelor nu sunt independente unele de altele, ci profund interconectate. Schimbările în procesul de construire a sensului au condus adesea, de exemplu, la dezvoltarea unei speranțe mai solide și mai durabile și la reducerea anxietății, ceea ce, la rândul său, a favorizat consolidarea percepției asupra propriei capacități de acțiune (cf. Macy & Johnstone, 2022). În loc să pună accentul pe controlul individual, numeroși participanți au subliniat importanța capacității de acțiune bazate pe relații sau a responsabilității participative (cf. Walsh et al., 2020; West et al., 2024). Aceste schimbări interioare s-au reflectat în modificări ale implicării și comportamentului, conducând, în mai multe cazuri, la efecte de propagare mai ample, la nivel individual, interpersonal și sistemic. De exemplu, un participant a descris modul în care perceperea propriei persoane ca parte integrantă a rețelei vieții (construirea sensului) l-a ajutat să accepte posibilitatea colapsului fără să cadă în disperare (speranța) și l-a încurajat să își exprime opiniile în cadrul organizației sale, în ciuda temerilor (capacitatea de acțiune). Un alt participant a remarcat că înțelegerea suferinței ca experiență universală i-a permis să abordeze conflictele interpersonale cu mai multă deschidere, ceea ce a condus la îmbunătățirea relațiilor și la consolidarea încrederii în familie și în rândul colegilor (efect de propagare; cf. Everard et al., 2016). Aceste exemple demonstrează că revelațiile personale nu sunt experiențe izolate, ci se dezvoltă printr-un proces în cascadă de transformare interioară și exterioară.

Spiritualitatea a reprezentat atât catalizatorul acestor transformări, cât și cadrul în care ele s-au putut desfășura. Prin învățăturile despre interexistență, impermanență, prezență conștientă, atenție, înțelegere profundă și acțiune bazată pe compasiune, participanții au reușit să dobândească o mai mare claritate și reziliență. Această transformare nu a fost nici liniară, nici absolută. Participanții au recunoscut deschis existența unor momente de contradicție, ambivalență și regres, subliniind caracterul continuu și relațional al schimbării. În acest fel, cursul ZASP a funcționat ca un mediu dinamic pentru cultivarea înțelegerii personale, a conștientizării colective și a implicării.

Au fost descrise acțiuni concrete și efecte de propagare la toate nivelurile. Acestea au inclus schimbări ale stilului de viață, de exemplu ale obiceiurilor de consum, inițierea unor conversații dificile în familie sau în comunitate și contribuții la dialogurile privind sustenabilitatea la locul de muncă. Cu toate acestea transpunerea noilor perspective în acțiuni susținute și de durată a rămas inegală.

Validitatea, credibilitatea și semnificația mai amplă a rezultatelor

Evaluarea sondajelor realizate înainte și după desfășurarea cursului, pentru toate seriile de participanți la ZASP, consolidează credibilitatea, validitatea și relevanța mai amplă a constatărilor noastre. Printre rezultatele semnificative din punct de vedere statistic s-au numărat o creștere cu 76% a indicatorului referitor la măsura în care participanții se simțeau mai conectați cu ceilalți, mai plini de speranță, mai capabili să acționeze și mai bine pregătiți să facă față schimbărilor climatice, o îmbunătățire de aproximativ 60% a capacității lor de a-și reveni după perioade de stres și dificultăți, precum și o reducere cu aproximativ 60% a anxietății climatice (Wamsler, 2026). Aproximativ 85% dintre respondenți au raportat „momente de revelație" („momente Aha!") puternice, iar circa 80% au descris schimbări semnificative în viața lor. Aceste schimbări au vizat în principal relațiile participanților cu ei înșiși, cu ceilalți, cu lumea naturală și cu timpul, manifestându-se prin reducerea anxietății și a disperării, precum și prin creșterea capacității de a trăi conștient în prezent, a sentimentului de conectare, a grijii față de sine, a rezilienței, bucuriei, speranței, capacității de acțiune și implicării. Dintre participanții care au raportat spontan schimbări comportamentale, aproximativ 65% au făcut referire la schimbări la nivel personal, 25% la schimbări sociale sau sistemice mai ample, iar circa 10% la acțiuni concrete legate de sustenabilitate și de activismul climatic.

Reconsiderarea rolului spiritualității

În datele colectate, spiritualitatea nu a apărut doar ca o temă de fundal, ci ca o forță generatoare de schimbare. Pentru mulți participanți, cadrele spirituale au jucat un rol esențial în înțelegerea propriilor experiențe și în stimularea unei implicări mai profunde. Fără să li se solicite explicit acest lucru, numeroși participanți au făcut referire la concepte spirituale care i-au ajutat să își schimbe tiparele nesustenabile de existență, gândire și acțiune. Această constatare este susținută și de evaluarea sondajelor realizate

înainte și după curs, în toate seriile de participanți la ZASP (Mundaca & Wamsler, 2025; Wamsler, 2026).

Învățăturile despre atenția conștientă, interexistență și impermanență au oferit mai mult decât perspective dobândite prin contemplație. Ele au contribuit activ la dezvoltarea unor noi moduri de a simți, de a gândi și de a acționa într-o lume marcată de crize ecologice și sociale. Reorientarea atenției către propria viață interioară a coincis cu o schimbare de perspectivă, prin care factorii intrinseci au început să fie considerați mai importanți decât cei extrinseci în construirea sensului, cultivarea speranței, dezvoltarea capacității de acțiune și stimularea implicării. Această tendință s-a manifestat consecvent în toate domeniile analizate. Practicile spirituale i-au ajutat pe participanți să își reorienteze valorile și să redefinească succesul, nu în termenii controlului sau ai certitudinii, ci prin prisma conexiunii cu ceilalți, a intențiilor și a compasiunii. În acest fel, spiritualitatea a sprijinit și dezvoltarea unei forme de implicare motivate mai puțin de anxietate și mai profund ancorate în prezența conștientă. Prin reinterpretarea suferinței ca pe o cale către transformare și compasiune față de sine, spiritualitatea le-a permis participanților să își accepte și să își integreze emoțiile dificile, în loc să le evite sau să le ignore. Această integrare a fost esențială pentru cultivarea unei speranțe reziliente și pentru reducerea riscului de epuizare. De asemenea, i-a ajutat pe participanți să recunoască și să accepte paradoxurile inerente eforturilor de a răspunde urgenței ecologice, fără a încerca să le elimine sau să le rezolve imediat. Pe măsură ce practicarea atenției conștiente i-a ancorat pe participanți în momentul prezent, aceștia au dobândit resursele emoționale necesare pentru a răspunde situațiilor cu claritate, în loc să reacționeze impulsiv, consolidându-și astfel capacitatea de acțiune. Împreună, aceste schimbări au favorizat o formă de implicare spirituală și laică mai integrată și mai durabilă.

Un aspect important este că spiritualitatea le-a oferit participanților atât un limbaj, cât și o comunitate care să îi ajute să dea sens experiențelor vechi și noi, precum și să accepte contradicțiile (cf. Ives et al., 2023b). Indiferent dacă se confruntau cu momente de disperare sau îndoială ori cu inerția instituțională, participanții au recurs la concepte spirituale și la perspectivele dobândite colectiv pentru a-și păstra orientarea către un scop. Spiritualitatea le-a oferit cuvintele și reperele necesare pentru a-și înțelege revelațiile și schimbările interioare, conectând totodată transformarea personală la perspective ecologice, etice și sistemice mai ample. În acest sens, ea a reprezentat o alternativă la abordările economice și ale sustenabilității dominante în societățile moderne, despre care s-a demonstrat că diminuează sentimentul oamenilor de conectare, de sens și de capacitate de acțiune (cf. Wamsler, 2026; Wamsler & Björkman, 2026).

Dar dimensiunea spirituală în sine a fost cea care a făcut posibilă schimbarea sau diferența a fost determinată de invitația de a descoperi noi moduri de a privi lumea și de a exista, oportunitate oferită și de cursurile laice?

Învățăturile și conceptele spirituale, precum interexistența și impermanența, le-au oferit participanților un cadru narativ prin care să își înțeleagă viața și provocările cu care se confruntă.

Totuși, impactul acestora ar putea proveni nu atât din fundamentul lor specific spiritual, cât din caracterul lor universal și din rezonanța lor psihologică și relațională (cf. Bucher, 2007; Rowson, 2014; Wamsler et al., 2025). Aceste învățături par să îi fi ajutat pe participanți să restabilească un echilibru căutat de mult timp între spiritualitate și utilitate, între spiritual și material, între valorile intrinseci și cele extrinseci, recunoscându-le drept aspecte fundamentale și inseparabile ale vieții și ale existenței unui scop (cf. Rowson, 2014).

Cu toate acestea nu toți participanții s-au simțit la fel de apropiați de perspectiva spirituală, ceea ce evidențiază necesitatea de a aborda spiritualitatea în contextul unei lumi complexe, caracterizate prin diversitate și îmbinări ale tradițiilor religioase (Stacey, 2024). Aceste tensiuni indică necesitatea flexibilității și incluziunii în conceperea mediilor de învățare transformatoare, care trebuie să poată integra atât forme spirituale, cât și laice de reflecție și să recunoască legitimitatea unor parcursuri de schimbare complexe și neliniare.

Observații finale: învățarea și speranța nu au limite

Studiul nostru oferă noi perspective asupra proceselor de transformare interioară și exterioară la diferite niveluri, asupra modului în care acestea pot fi sprijinite prin activități educaționale și asupra posibilităților de extindere a abordărilor respective la contexte educaționale mai ample. Am analizat cursul ZASP, o intervenție educațională inovatoare, împreună cu practicile asociate acesteia, concepută pentru a răspunde provocărilor Antropocenului și deteriorării relației dintre oameni și natură.

Cursul ZASP evidențiază potențialul profund al unei educații bazate pe reflecție și valori, indiferent dacă aceasta este prezentată într-un cadru spiritual sau nu, de a cultiva sentimentul că viața are sens, speranța, capacitatea de acțiune și implicarea. El demonstrează că, prin îmbinarea profunzimii spirituale cu deschiderea critică, organizațiile cu fundament religios, pot juca un rol esențial în cultivarea transformărilor interioare și exterioare necesare pentru construirea unei lumi mai pline de compasiune și mai sustenabile.

Cursul ZASP face parte dintr-o mișcare emergentă și dintr-un ecosistem de persoane și organizații care urmăresc să integreze dimensiunile interioare ale ființei umane în eforturile pentru sustenabilitate, cu scopul de a cataliza transformarea societății (de exemplu, IDG, 2021; Walsh et al., 2020; Wamsler et al., 2024, 2025). Această mișcare marchează o îndepărtare semnificativă de paradigmele moderniste centrate pe ideea că „nu există limite pentru creștere", în favoarea principiului că „nu există limite pentru învățare", subliniind rolul capacităților și al potențialului uman (Meadows et al., 1972; Botkin et al., 1979; Woiwode et al., 2021).

Ea reprezintă, de asemenea, o desprindere de abordările axate pe creșterea materială, aducând în prim-plan importanța esențială a dezvoltării interioare pentru a răspunde provocărilor globale (Wamsler & Björkman, 2026). Evoluția de la concentrarea asupra „dimensiunilor interioare ale sustenabilității și transformării sistemelor" către inițiativa emergentă „Speranța nu are limite" reflectă accentul tot mai puternic pus pe punctele de intervenție strategică profunde pentru schimbarea societății, în special pe cele care vizează dimensiunile filosofice și etice ale sustenabilității (Bristow et al., 2024; cf. Meadows et al., 1972). Literatura științifică din domeniu subliniază necesitatea abordării integrate a mentalităților, comportamentelor, normelor culturale și structurilor sistemice pentru a realiza transformări semnificative (Ives et al., 2023a; IPBES, 2024; Wamsler et al., 2021).

Constatările noastre evidențiază faptul că, în acest context, transformarea socială durabilă necesită crearea unor medii capabile să sprijine explorarea activă a sensului, speranței, capacității de acțiune și reprezentărilor unor viitoruri posibile, în comunități diverse și pe diferite orizonturi de timp. Ele subliniază relevanța integrării cunoștințelor tradiționale și a înțelepciunii populațiilor indigene în abordările educaționale din acest domeniu, în conceperea viitoarelor programe de învățare și în elaborarea politicilor publice, pentru a le oferi educatorilor și practicienilor capacitatea de a deveni promotori ai schimbării.

Prin promovarea incluziunii, cursul ZASP demonstrează că transformarea nu este limitată la un anumit sistem de credințe, ci poate fi îmbogățită prin contribuțiile mai multor filosofii și viziuni asupra lumii. Această abordare deschisă și pluralistă permite o implicare mai profundă în ceea ce privește înfruntarea provocărilor complexe ale sustenabilității, asigurând posibilitatea ca atât perspectivele spirituale, cât și cele laice să contribuie în mod semnificativ la parcursul nostru colectiv.

Referințe bibliografice

Botkin, J. W., Elmandjra, M., & Malitza, M. (1979). No limits to learning: Bridging the human gap. A report to the Club of Rome. Pergamon Press.

Bucher, A. (ed.) (2007). *Psychologie der Spiritualität: Handbuch.*

Beltz Verlag. Bristow, J., Bell, R., Wamsler, C., Björkman, T., Tickell, P., Kim, J., & Scharmer, O. (2024). *The System Within: Addressing the inner dimensions of sustainability and systems change* (Earth4All: deep-dive paper 17). Clubul de la Roma. https://www.clubofrome.org/publication/earth4all-bristow-bell/

Everard, M., Reed, M. S., & Kenter, J. O. (2016). The ripple effect: Institutionalising pro-environmental values to shift societal norms and behaviours. *Ecosystem Services, 21*, 230–240. https://doi.org/10.1016/j.eco ser.2016.08.001

Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, R. E., Mayall, E. E., Wray, B., Mellor, C., & van Susteren, L. (2021). Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: A global survey, *The Lancet Planetary Health, 5*(12), e863–e873. https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3

IDG (Inner Development Goals Initiative). (2021). *Inner development goals: Background, method and the IDG framework.* https://drive.google.com/file/d/13fcf9xmYrX9wrsh3PC3aeRDs0rWsWCpA/edit and https://innerdevelopmentgoals.org/resources/

IPBES. (2024). *Thematic assessment report on the underlying causes of biodiversity loss and the determinants of transformative change and options for achieving the 2050 vision for biodiversity of the Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services.* K. O'Brien, L. Garibaldi, & A. Agrawal (editori). Secretariatul IPBES. https://doi.org/10.5281/zenodo.11382215

Ives, C. D., Buys, C., Ogunbode, C., Palmer, M., Rose, A., & Valerio, R. (2023b). Activating faith: Proenvironmental responses to a Christian text on sustainability. *Sustainability Science, 18*(2), 877–890. https://doi.org/10.1007/s11625-022-01197-w

Ives, C. D., Kidwell, J. H., Anderson, C. B., Arias-Arévalo, P., Gould, R. K., Kenter, J. O., & Murali, R. (2024). The role of religion in shaping the values of nature. *Ecology and Society, 29*(2), Articolul 10. https://doi.org/10.5751/ES-15004-290210

Ives, C. D., Schäpke, N., Woiwode, C., & Wamsler, C. (2023a). IMAGINE sustainability: Integrated innerouter transformation in research, education and practice. *Sustainability Science, 18*, 2777–2786 https://doi.org/10.1007/s11625-023-01368-3

Koehrsen, J., & Ives, C. D. (2025). The multiple roles of religious actors in advancing a sustainable future. *Ambio, 54*, 1318–1333. https://doi.org/10.1007/s13280-025-02166-0

Macy, J., & Johnstone, C. (2022). *Active hope: How to face the mess we're in with unexpected resilience and creative power* (ediție revizuită). New World Library.

Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., & Behrens III, W. W. (1972). *The limits to growth: A report for the Club of Rome's project on the predicament of mankind.* Universe Books. https://www.library.dartmouth.edu/digital/digital-collections/limits-growth

Mundaca, L., & Wamsler, C. (2025). *Pre–post survey analysis of the "Zen and the art of saving the planet" (ZASP) online course. Evaluation Report prepared for the Thich Nhat Hanh Foundation (TNHF).* Universitatea Lund.

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods, 16*. https://doi.org/10.1177/1609 406917733847

O'Brien, K. (2021). *You matter more than you think: Quantum social change for a thriving world*. cCHANGE Press.

Rowson, J. (2014). *Spiritualise: Revitalising spirituality to address 21st century challenges*. RSA Action & Research Centre.

Stacey, T. (2024). Religious repertoires of sustainability: Why religion is central to sustainability transitions, whatever you believe. *Environmental Innovation and Societal Transitions, 50*, Articolul 100821. https://doi.org/10.1016/j.eist.2024.100821

Wamsler, C. (2026) The seeds we sow: From polycrisis and -isms to interbeing and societal transformation. *Journal of Awareness-Based Systems Change, 6*(1), 92–140. https://doi.org/10.47061/jasc.v6i1.11335

Wamsler, C., Björkman, T. (2026). The essence of inner transformation for sustainability and the Inner Development Goals. Medium. https://christine-wamsler.medium.com/the-essence-of-innertransformation- for-sustainability-and-the-inner-development-goals-a-f55b20bc8ee8

Wamsler, C., & Bristow, J. (2022). At the intersection of mind and climate change: Integrating inner dimensions of climate change into policymaking and practice, *Climatic Change, 173*, Articolul 7. https://doi.org/10.1007/s10584-022-03398-9

Wamsler, C., Osberg, G., Janss, J., & Stephan, L. (2024). Revolutionising sustainability leadership and education: Addressing the human dimension to support flourishing, culture and system transformation. *Climatic Change, 177*, Articolul 4. https://doi.org/10.1007/s10584-023-03636-8

Wamsler, C., Osberg, G., Osika, W., Hendersson, H., & Mundaca, L. (2021). Linking internal and external transformation for sustainability and climate action: Towards a new research and policy agenda. Global Environmental Change, 71, Articolul 102373. https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2021.102373

Wamsler, C., Stephan, L., Fletcher, M., & Bristow, J. (2025). Mindfulness and sustainability at the crossroads: Towards mindfulness curricula for human and planetary wellbeing and transformation. *Sustainability Science, 21*, 621–635. https://doi.org/10.1007/s11625-025-01761-0

Walsh, Z., Böhme, J., Lavelle, B. D., & Wamsler, C. (2020). Transformative education: Towards a relational, justice-oriented approach to sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 21*(7), 1587–1606. https://doi.org/10.1108/IJSHE-05-2020-0176

Walsh, Z., & Ng, E. (2019). Vulnerability, response-ability, and the promise of making refuge. *Religions, 10*(2), Articolul 80. https://doi.org/10.3390/REL10020080

West, S., Haider, L. J., Hertz, T., Mancilla Garcia, M., & Moore, M.-L. (2024). Relational approaches to sustainability transformations: Walking together in a world of many worlds. *Ecosystems and People, 20*(1), Articolul 2370539. https://doi.org/10.1080/26395916.2024.2370539 Woiwode, C. (2016). Off the beaten tracks: The neglected significance of interiority for sustainable urban development. *Futures, 84*, Part A, 82–97. https://doi.org/10.1016/j.futures.2016.10.002

Woiwode, C., Schäpke, N., Bina, O., Veciana, S., Kunze, I., Parodi, O., Schweizer-Ries, P., & Wamsler, C. (2021). Inner transformation to sustainability as a deep leverage point: Fostering new avenues for change through dialogue and reflection. *Sustainability Science, 16*, 841–858. https://doi.org/10.1007/s11625-020-00882-y

Biografii

Christine Wamsler este profesor universitar în domeniul științei sustenabilității la Universitatea din Lund, directoare și fondatoare a Programului pentru Viitoruri Sustenabile Contemplative și consilier științific principal al mai multor organizații internaționale, printre care Programul Națiunilor Unite pentru Dezvoltare/Alianța pentru Sisteme Alimentare Conștiente, Oficiul Înaltului Comisar al Națiunilor Unite pentru Drepturile Omului, The Inner Green Deal și Inner Development Goals. Christine este una dintre cele mai influente cercetătoare din lume în domeniul său. A publicat peste 200 de lucrări și a contribuit semnificativ la modelarea proceselor științifice și de elaborare a politicilor publice la nivel internațional, în domenii precum schimbările climatice, reziliența și integrarea transformării interioare și exterioare.

christine.wamsler@lucsus.lu.se

Christopher Ives este conferențiar universitar în cadrul Facultății de Geografie a Universității din Nottingham. După obținerea doctoratului la Universitatea Macquarie din Sydney, a ocupat posturi de cercetător postdoctoral în Australia și Germania, înainte de a se stabili în Marea Britanie. Cercetările sale se concentrează asupra valorilor atribuite naturii, a rolului religiei în transformările către sustenabilitate și a modului în care schimbările interioare ale convingerilor și viziunilor asupra lumii pot determina evoluții către un viitor sustenabil. Este membru al Societății Regale de Geografie și al Societății pentru Sisteme.

chris.ives@nottingham.ac.uk

Christoph Woiwode, doctor în științe, este cercetător principal la Institutul Leibniz pentru Dezvoltare Ecologică Urbană și Regională (IOER), în domeniul de cercetare dedicat peisajului, ecosistemelor și biodiversității. Christoph a ocupat de două ori, pentru perioade îndelungate, funcția de profesor invitat în cadrul Centrului Indo-German pentru Sustenabilitate (IGCS) de la Institutul Indian de Tehnologie din Madras și a desfășurat activități didactice la universități din Marea Britanie și Germania. Domeniile sale de cercetare interdisciplinară includ urbanizarea sustenabilă, schimbările climatice și reducerea riscurilor de dezastre, transformarea interioară în direcția sustenabilității, guvernanța urbană și studiile privind dezvoltarea, cu accent pe India și Asia de Sud.

c.woiwode@ioer.de

Zack Walsh, doctor în științe, este cercetător independent, președinte și fondator al Polycrisis Transition Consultancy, o organizație de cercetare care se concentrează asupra răspunsurilor echitabile, regenerative și sistemice la policriza globală. Activitatea sa transdisciplinară combină perspective asupra riscurilor intersistemice, dinamicii societății și mediului cu evaluări riguroase, bazate pe dovezi, ale schimbărilor sistemice și tranzițiilor economice. Recent, a colaborat cu Post Carbon Institute, Programul Națiunilor Unite pentru Dezvoltare, Omega, One Project, Institutul de Cercetare pentru Sustenabilitate din Potsdam și Institutul pentru Civilizație Ecologică.

zack@polycrisistransition.com

Capitolul 4

ÎNȚELEGEREA REVOLUȚIEI

Revoluțiile sunt rareori recunoscute în timp ce se desfășoară. Cel mai adesea, ele sunt resimțite ca o stare de disconfort, ca o dezorientare, ca un sentiment care se conturează treptat, dar devine tot mai puternic, că acele cadre conceptuale folosite în trecut pentru a înțelege lumea nu mai corespund pe deplin realității pentru care au fost create. Trăim acum un asemenea moment, iar educația se află în centrul său. Scriind dintr-o celulă de închisoare din Italia lui Mussolini, Antonio Gramsci observa că „o criză constă tocmai în faptul că vechiul moare, iar noul nu se poate naște, iar în acest interregn apar cele mai variate fenomene morbide" (Gramsci, 1971). Gramsci se referea la politică, însă observația sa este la fel de relevantă pentru educația contemporană. Cadrele conceptuale care au organizat educația formală în cea mai mare parte a ultimelor două secole, privilegiind transmiterea cunoștințelor în detrimentul cercetării, eficiența în detrimentul complexității și individul care învață ca ființă rațională autonomă în detrimentul dimensiunii relaționale a existenței, se dovedesc, în mod evident, inadecvate pentru lumea în care ar trebui să îi pregătească acum pe oameni să trăiască. Și totuși noul nu s-a afirmat încă pe deplin. Ne aflăm tocmai în interregnul descris de Gramsci: o perioadă în care vechile paradigme continuă să se mențină prin inerție instituțională, chiar dacă își pierd capacitatea explicativă și generatoare de noi perspective. Simptomele acestui eșec sunt prezente pretutindeni: în creșterea anxietății ecologice, în discrepanța dintre ceea ce se predă și ceea ce ar fi necesar, precum și în sentimentul tot mai răspândit că sistemul educațional formează absolvenți competenți din punct de vedere tehnic, dar insuficient pregătiți pentru provocările umane ale existenței.

Întrebarea pe care acest capitol își propune să o examineze cu seriozitate este dacă schimbările deja în curs în felul cum educatorii, cercetătorii și elevii sau studenții concep cunoașterea, relațiile și scopul educației reprezintă mai mult decât o reformă bazată pe schimbări graduale și dacă, privite în ansamblu, ele constituie ceea ce ar putea fi numit, pe bună dreptate, o revoluție în gândirea educațională. Termenul „revoluție" are o semnificație profundă și este utilizat aici în mod deliberat. Explicația oferită de Thomas Kuhn asupra modului în care se produc revoluțiile științifice este edificatoare: adevăratele schimbări de paradigmă nu apar atunci când anomaliile sunt atenuate prin ajustări, ci atunci când acumularea lor devine atât de mare încât cadrul conceptual existent nu le mai poate integra, iar în locul său apare unul nou, capabil să reorganizeze ceea ce anterior părea incoerent (Kuhn, 1962). Anomaliile din educația contemporană nu mai sunt deloc subtile.

Un sistem conceput pentru eficiența specifică epocii industriale și pentru rezolvarea liniară a problemelor este în mod fundamental inadecvat pentru a-i pregăti pe elevi și

studenți să facă față complexității, incertitudinii și schimbărilor sistemice. Universitățile s-au format sub influența unei viziuni mecaniciste și separatiste asupra lumii, care a integrat antropocentrismul în însăși structura învățământului superior, separând disciplinele între ele, de natură și de modalitățile holistice de cunoaștere (Snick & Sharar, 2022). Concepția despre cel care învață ca individ independent și rațional, modelată de raționalismul iluminist și de modernitatea liberală, denaturează natura relațională a existenței și contribuie activ la însăși degradarea ecologică pe care pretinde că încearcă să o combată. O educație care tratează natura ca pe un simplu fundal sau ca pe o resursă care trebuie gestionată, în loc să o recunoască drept o comunitate a vieții înzestrată cu inteligență, capabilă de comunicare și având o semnificație morală, reproduce viziunea antropocentrică asupra lumii – care ne-a adus în pragul colapsului planetar.

Gândirea revoluționară în educație nu este nouă, iar acest lucru trebuie subliniat. Tendința istoriilor dominante ale educației de a situa radicalismul în primul rând în tradițiile europene și nord-americane ale secolului XX trece cu vederea o istorie mult mai îndelungată, mai amplă și mai diversă a oamenilor care au înțeles că transformarea educației este inseparabilă de transformarea lumii. În 1909, în Bengalul colonial, Rokeya Sakhawat Hossain mergea din ușă în ușă pentru a recruta primele eleve ale instituției care avea să devină Liceul Sakhawat Memorial din Calcutta, prima școală pentru fete musulmane din India, înființată în 1911. În același timp, ea scria literatură utopică feministă, imaginând societăți organizate după principii cu totul diferite în ceea ce privește cunoașterea, puterea și împlinirea umană, cea mai cunoscută dintre lucrările sale fiind *Sultana's Dream* („Visul Sultanei") (Hossain, 1905). Revoluția sa a fost una în cel mai deplin sens al cuvântului: instituțională, intelectuală și profund personală deopotrivă. Câteva decenii mai târziu, dramaturgul și intelectualul egiptean Tawfiq al-Hakim, în eseurile reunite sub titlul *Thawrat al-Shabab* („Revolta tinerilor"), a formulat cu deosebită precizie tensiunea dintre generații aflată în centrul schimbării educaționale, numind-o „strigătul unei întregi epoci": trezirea unei generații care refuză ca alții să îi controleze viitorul și insistă să își asume responsabilitatea transformării lumii (al-Hakim, 1984/2015). Aceștia sunt precursorii în spiritul cărora își desfășoară activitatea și autorii care contribuie la acest capitol, indiferent dacă îi menționează explicit sau nu.

Poate cea mai importantă tradiție revoluționară din educație, dar și cea ignorată cu cea mai mare consecvență, este reprezentată de tradițiile vii de cunoaștere ale populațiilor indigene din întreaga lume. În *Braiding Sweetgrass* („Împletind iarba sacră"), Robin Wall Kimmerer a descris modul în care formele indigene de cunoaștere se întemeiază

pe o relație fundamental diferită cu lumea naturală, construită pe reciprocitate și recunoștință, nu pe observarea de la distanță, și fundamentată pe ceea ce ea numește „gramatica însuflețirii": recunoașterea faptului că lumea vie nu este o colecție de obiecte care trebuie studiate și gestionate, ci o comunitate de subiecți care trebuie ascultați și alături de care putem învăța (Kimmerer, 2013). Aceasta este o poziție epistemologică având implicații directe asupra modului în care este înțeleasă învățarea, asupra a ceea ce este considerat cunoaștere și asupra celor recunoscuți drept profesori, indiferent că este vorba despre oameni sau despre alte forme de existență. Pentru Kimmerer, plantele, apele, solul și ciclurile anotimpurilor sunt ele însele învățători, iar primul act al educației constă în a acorda atenție, nu în a acumula cunoștințe. Această orientare, respinsă timp de secole de instituțiile modernității occidentale drept superstiție sau gândire empirică, începe acum să fie recunoscută treptat de cercetătorii din domeniul ecologiei sistemelor, de teoreticienii complexității și de specialiștii în științele cognitive.

Kimmerer nu este singura care susține această perspectivă. Cercetătorul Maori Graham Smith a pledat pentru ceea ce numește *kaupapa Maori*, o practică educațională transformatoare: un cadru în care limba, cultura și valorile indigene nu reprezintă simple adaosuri la un curriculum construit, în esență, pe baze occidentale, ci constituie fundamentul însuși al învățării, grație căruia comunitățile își redobândesc autoritatea de a defini scopul educației (Smith, 1997). În *Decolonising the Mind* („Decolonizarea minții"), scriitorul kenyan Ngugi wa Thiong'o a demonstrat modul în care impunerea limbii și a sistemelor de cunoaștere coloniale a funcționat ca un proces sistematic de distrugere a imaginației educaționale a unor populații întregi și a susținut că recuperarea acestei capacități de a imagina educația reprezintă, în sine, un act revoluționar (Ngugi wa Thiong'o, 1986). Ceea ce îi unește pe acești gânditori, în pofida contextelor și tradițiilor foarte diferite din care provin, este convingerea fermă că paradigma educațională dominantă nu este universală. Sistemele de cunoaștere pe care aceasta le-a marginalizat sau le-a eliminat păstrează înțelepciunea relațională, ecologică și intergenerațională de care avem nevoie pentru a răspunde crizei actuale. Plasarea cunoașterii indigene în centrul educației reprezintă o revoluție structurală a însăși arhitecturii cunoașterii. Aceasta aduce în prim-plan întrebările privind cine este recunoscut ca deținător de cunoștințe, ce anume este considerat demn de a fi cunoscut și cum este înțeleasă relația dintre învățarea umană și lumea vie.

Aici se află punctul în care revoluția actuală se conectează cel mai direct la decalajul uman identificat în raportul către Clubul de la Roma, *Învățarea nu are limite* (Botkin et al., 1979). Decalajul dintre capacitatea omenirii de a interveni asupra lumii și capacitatea sa

de a înțelege și gestiona consecințele acestor intervenții este, în esență, un deficit de cunoaștere relațională, de înțelegere a modului în care trebuie să trăim în interiorul sistemelor. Programul mai recent al Clubului de la Roma, „Al Cincilea Element", susține că acum este necesară, nici mai mult, nici mai puțin, o revoluție umană: o reconciliere fundamentală a oamenilor cu ei înșiși, unii cu alții și cu viața în toate formele sale, impulsionată de modalități mai profunde de învățare, care depășesc cu mult simpla transmitere a cunoștințelor și transformă felul cum privim lumea, cum o percepem și ne raportăm la ea (Álvarez Pereira et al., 2025). Revoluția pe care capitolul de față încearcă să o contureze reprezintă, în parte, începutul acestei reconcilieri: efortul dificil, dar necesar, de a reintegra ceea ce a fost separat și de a reînvăța ceea ce a fost uitat.

Această recuperare nu presupune abandonarea descoperirilor științei occidentale sau a tradiției critice a educației moderne. Ea presupune, așa cum susținea Bruno Latour în *Down to Earth* („Cu picioarele pe pământ"), să revenim cu picioarele pe pământ: să renunțăm la modalitățile de cunoaștere desprinse de teritoriu, abstracte și rupte de contextul ecologic, produse de modernitate, și să restabilim legătura cu sistemele terestre care susțin viața, respectându-le natura și particularitățile (Latour, 2018). Ideea provocatoare formulată de Latour era că modernitatea occidentală nu s-a separat niciodată cu adevărat de natură, așa cum pretindea, ci doar a încetat să mai acorde atenție efectelor propriilor acțiuni asupra acesteia. În esență, aceasta este și semnificația afirmației lui Paulo Freire potrivit căreia educația nu este niciodată neutră, ci este întotdeauna orientată fie către reproducerea lumii care a generat-o, fie către transformarea acesteia (Freire, 1970). A înțelege revoluția înseamnă a înțelege că această alegere este făcută permanent, în fiecare relație pedagogică, în fiecare decizie privind conceperea procesului educațional, în fiecare gest de ascultare sau, dimpotrivă, de închidere a posibilităților de dialog.

Cele șase contribuții reunite în capitolul de față pornesc de la această înțelegere. Fiecare dintre ele participă, dintr-o perspectivă disciplinară și culturală diferită, la efortul specific perioadei de tranziție: navigarea între o paradigmă aflată în declin și una care nu s-a născut încă pe deplin, cu luciditatea necesară pentru a identifica ceea ce nu mai funcționează, curajul de a imagina ceva diferit și angajamentul practic de a începe construirea acelui viitor încă de pe acum. Oliveira deschide capitolul susținând că practicile regenerative nu oferă doar un ansamblu de metodologii ecologice, ci reprezintă o paradigmă care reconfigurează educația ca sistem adaptativ, capabil să genereze și să susțină viața, și redefinește învățarea ca proces continuu de evoluție în comun, între elevi, studenți, comunități și ecosisteme. Bruhn extinde această perspectivă în domeniul

cosmologiei, propunând înțelegerea Antropocenului însuși ca pe un prag civilizațional, bulversant și periculos, dar capabil să genereze noi forme de conștiință și vitalitate. Pornind de aici, autorul conturează o serie de orientări pedagogice axate pe construirea relațiilor, abordarea cu compasiune a ceea ce este pe cale să dispară și celebrarea autentică a ceea ce începe să apară. López Solís ancorează argumentația direct în lumea mai-mult-decât-umană, arătând cum domenii foarte diverse precum ecologia cognitivă, etologia și bioacustica oferă tot mai multe dovezi științifice că inteligența nu constituie un atribut exclusiv uman, ci o caracteristică inerentă vieții. O educație fundamentată pe recunoașterea acestui fapt ar putea cultiva uimirea, compasiunea și o etică ecocentrică, pe care programele educaționale antropocentrice dominante le împiedică în mod sistematic să se dezvolte. În acest fel, contribuția sa rezonează direct cu perspectiva lui Kimmerer, potrivit căreia natura nu este un obiect de studiu, ci o comunitate de învățători, iar restabilirea acestei relații reprezintă, în sine, un act educațional de cea mai mare importanță.

González oferă capitolului o ancorare istorică, readucând în atenție contestarea paradigmei dezvoltării promovate de țările din Nordul Global, formulată în 1976 de Fundația Bariloche, și amintind astfel că revoluția gândirii educaționale are rădăcini profunde, inclusiv în afara tradiției occidentale. Modelul celor nouă nevoi umane elaborat de Carlos Mallmann, dezvoltat în strânsă legătură cu raportul *Învățarea nu are limite*, oferă un cadru bazat pe sinergie, solidaritate și administrarea conștientă și responsabilă a resurselor. Acest cadru exista încă din anii 1970, dar a fost în mare măsură eclipsat de orientarea ulterioară către neoliberalism. Înțelegerea revoluției presupune nu doar recunoașterea a ceea ce apare acum, ci și înțelegerea posibilităților care au fost blocate sau abandonate în trecut. Contribuția lui González reprezintă o recuperare a unor resurse intelectuale care au existat dintotdeauna, dar care au așteptat un moment în care relevanța lor să nu mai poată fi contestată. Kokshagina, Neurohr și Nastar abordează cel mai controversat instrument al prezentului – inteligența artificială, și examinează posibilitățile pe care aceasta le-ar putea deschide, printr-o colaborare atentă cu inteligența colectivă și cu proiectarea participativă, pentru tranzițiile în învățare care reduc decalajul dintre cunoaștere și acțiune. Perspectiva lor respinge atât optimismul tehnologic care consideră inteligența artificială o soluție în sine, cât și teama de tehnologie care o percepe exclusiv ca pe o amenințare. În schimb, autorii formulează o întrebare mai exigentă: cum poate fi pus orice instrument în slujba valorilor și a relațiilor? Silova, Rappleye și Komatsu încheie parcursul argumentativ al capitolului cu o contribuție deopotrivă filosofică și urgentă: un apel de a învăța împreună cu lumea, nu

doar despre ea. Pornind de la sistemele de cunoaștere indigene, cosmologiile animiste, filosofiile africane și pedagogiile asiatice, autorii construiesc o concepție despre învățare ca proces participativ, relațional și transformator la nivel ontologic.

Ceea ce unește toate aceste contribuții este refuzul comun de a accepta că scopul fundamental al educației constă în reproducerea lumii așa cum este ea. Din această perspectivă, speranța înseamnă angajamentul de a păstra viitorul deschis.

Referințe bibliografice

al-Hakim, T. (2015). *Thawrat al-Shabab* [The revolt of the young] (M. Radwan, Trans.). Syracuse University Press. (Lucrarea originală publicată în 1984)

Álvarez Pereira, C., Mvunelo, N. T., & Sharar, R. (Septembrie 2025). *Dancing with paradigms: Could systemic wisdom emerge?* (document de discuție #01). Al Cincilea Element/Clubul de la Roma. https://www.clubofrome.org/publication/dancing-with-paradigms-could-systemic-wisdom-emerge/

Bloch, E. (1986). *The principle of hope* (Traducere: N. Plaice, S. Plaice, & P. Knight; Vol. 1–3). MIT Press. (Lucrarea originală publicată în 1959)

Botkin, J. W., Elmandjra, M., & Malitza, M. (1979). *No limits to learning: Bridging the human gap. A report to the Club of Rome.* Pergamon Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (Traducere: M. B. Ramos). Continuum International Publishing Group. (Lucrarea originală publicată în 1968)

Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks* (Editare și traducere: Q. Hoare & G. Nowell Smith). Lawrence and Wishart. (Lucrarea originală publicată în 1929–1935)

Hossain, R. S. (1905). *Sultana's dream.* The Indian Ladies Magazine.

Kimmerer, R. W. (2013). *Braiding sweetgrass: Indigenous wisdom, scientific knowledge, and the teachings of plants.* Milkweed Editions.

Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions.* University of Chicago Press. Latour, B. (2018). *Down to earth: Politics in the new climatic regime* (Traducere: C. Porter). Polity Press.

Ngugi wa Thiong'o. (1986). *Decolonising the mind: The politics of language in African literature.* James Currey.

Smith, G. (1997). The dialectic relation of theory and practice in the development of Kaupapa Maori praxis. În L. Pihama, S.-J. Tiakiwai, & K. Southey (editori), *Kaupapa rangahau: A reader* (2nd ed., pp. 17–27).

Institutul de Cercetări Te Kotahi, Universitatea Waikato. https://www.waikato.ac.nz/assets/Uploads/Studentlife/Teaching-and-Learning/Integrating-Kaupapa-Maori/Kaupapa-Rangahau-A-Reader_2nd-Edition.pdf

Snick, A., & Sharar, R. (2022). Learning from process ecology to transform higher education in the Anthropocene. În *New visions for higher education towards 2030* (pp. 223–235). GUNi Network. https://www.guninetwork.org/wp-content/uploads/2023/07/guni_heiw_8_complete_-_new_visions_for_higher_education_towards_2030_1.pdf

Practicile regenerative ca schimbare de paradigmă în învățarea transformatoare

*Ligia Oliveira**

Rezumat

Sistemele educaționale nu au fost niciodată concepute pentru a face față colapsului. Pe măsură ce instabilitatea planetară și cea socioeconomică se accentuează, discrepanța dintre ceea ce predăm și ceea ce avem nevoie să știm devine imposibil de ignorat. Modelele convenționale de învățare, concepute pentru eficiența specifică epocii industriale și pentru rezolvarea liniară a problemelor, nu reușesc să îi pregătească pe elevii și studenții de azi să facă față complexității, incertitudinii și schimbărilor sistemice. În schimb, practicile regenerative oferă mai mult decât un ansamblu de metodologii ecologice: ele propun o paradigmă care reconfigurează educația ca sistem adaptativ, capabil să genereze și să susțină viața.

Lucrarea de față analizează modul în care proiectarea regenerativă, integrată cu inovația artistică și pedagogică, poate cataliza învățarea transformatoare. Prin dezvoltarea alfabetizării ecologice, a gândirii sistemice complexe și a capacității de acțiune creativă, învățarea regenerativă cultivă un mod de gândire sensibil la interdependență și la reziliența pe termen lung. Pornind de la studii de caz din domeniul proiectării și al pedagogiei speculative, cercetarea examinează modul în care aceste principii transformă abordările cognitive, spațiale și instituționale ale educației.

Utilizând metode de cercetare calitativă și analiză interdisciplinară, lucrarea explorează modul în care principiile regenerative pot contribui la decolonizarea și reorientarea spațiilor de învățare. Educația este redefinită nu ca o simplă transmitere de cunoștințe, ci ca un proces continuu de evoluție în comun a elevilor, studenților, comunităților și sistemelor ecologice. Integrarea proiectării regenerative în structurile educaționale sporește capacitatea de adaptare și cultivă un sentiment profund, trăit și resimțit la nivel corporal, al responsabilității față de lumea vie, precum și o speranță pragmatică, ambele esențiale în perioadele de criză.

---

* Autor corespondent: Ligia Oliveira, practică profesională independentă, ligiaoliveirastudio @gmail.com, nr. ORCID: 0000-0001-6224-3495.

În sfârșit, lucrarea pledează pentru o reconfigurare urgentă a educației ca sistem viu. Mediile de învățare, fie ele fizice, conceptuale sau digitale, trebuie concepute ca ecosisteme simbiotice, decolonizate și orientate către prosperitatea vieții, care să permită apariția unor lumi regenerative.

Cuvinte-cheie: proiectare regenerativă, relaționalitate, schimbare sistemică, alfabetizare ecologică, inovare pedagogică, educație bazată pe experiența corporală.

Introducere: Eșecul imaginației educaționale

În majoritatea contextelor occidentale, sistemele educaționale continuă să funcționeze potrivit unor principii concepute pentru o lume care nu mai există. Infrastructura pedagogică a secolului XX, creată pentru a susține societățile industriale, a rămas remarcabil de puțin schimbată: cunoștințe organizate în discipline izolate unele de altele, evaluări bazate pe rezultate și programe de studiu desprinse de context. Promisiunea sa implicită era aceea a stabilității, predictibilității și progresului.

Dar instabilitatea ecologică, socială și simbolică din zilele noastre nu mai reprezintă excepția, ci regula. Criza climatică, prăbușirea biodiversității, inegalitățile structurale și deziluzia politică indică toate un model civilizațional care își atinge limitele. În centrul acestei epuizări se află incapacitatea imaginației educaționale de a concepe o educație care să îi pregătească pe oameni pentru complexitate, incertitudine și transformare sistemică.

În loc să reproducem sistemele existente, trebuie să îi pregătim pe elevi și studenți să le reimagineze și să le regenereze, pentru propria împlinire și pentru cea a celorlalți. Raportul *Învățarea nu are limite* din 1979 a identificat „decalajul uman” dintre ceea ce știm și ceea ce suntem capabili să punem în practică din aceste cunoștințe. Acest decalaj nu era doar de natură informațională, ci și instituțională, culturală și relațională. După mai multe decenii, el s-a adâncit până la a deveni o prăpastie.

Ceea ce înfruntăm acum nu este o criză a conținutului educațional, ci o criză de paradigmă. Niciun instrument digital și nicio reformă curriculară nu pot elimina ruptura dintre modelele actuale și capacitățile de care lumea noastră are nevoie. Trebuie să trecem de la abordările extractive, liniare și competitive la forme de învățare adaptative, relaționale și regenerative.

În acest context, practicile regenerative apar nu doar ca o metodologie ecologică, ci și ca o paradigmă pedagogică transformatoare: o invitație de a reorganiza educația ca sistem viu, capabil să genereze sens, grijă și capacitate de răspuns în perioadele de colaps.

Aceasta presupune mai mult decât o schimbare cognitivă: este necesară o transformare ontologică. Cei care învață astăzi sunt tot mai deconectați de locurile în care trăiesc, unii de ceilalți și de lumea mai-mult-decât-umană. Această deconectare nu este întâmplătoare, ci are rădăcini pedagogice. Ea reflectă erodarea sentimentului de apartenență și a conștiinței faptului că suntem integrați într-o rețea de relații în care învățarea nu este separată de viață sau de pământ, iar cunoașterea este inseparabilă de grijă. Celidwen și Keltner (2023) descriu această perspectivă prin conceptele de „relaționalitate bazată pe înrudire" și „apartenență ecologică": o etică a interdependenței, responsabilității și respectului profund față de viață.

Pentru a regenera învățarea, trebuie să reconfigurăm nu doar ceea ce predăm, ci și ceea ce suntem în relația noastră cu lumea. Educația trebuie să devină relațională, ancorată în experiența corporală și ancorată în context. Ea trebuie să cultive capacitatea de a simți, de a acorda atenție și de a răspunde. Din această perspectivă, învățarea nu reprezintă o pregătire pentru viață, ci o participare la aceasta. Este o practică a devenirii împreună cu lumea, nu a exercitării dominației asupra ei.

Numai procesele de învățare interdisciplinare, ancorate în context, poetice și sistemice pot activa modurile de cunoaștere și de existență necesare pentru a traversa acest secol cu demnitate și pentru a susține prosperitatea rețelei complexe de relații care alcătuiește viața și din care facem și noi parte. Miza întregului joc nu se limitează la ceea ce știm, ci privește și felul cum trăim. Nu este vorba doar despre ceea ce predăm, ci și despre modul în care învățăm să devenim ucenicii unei lumi aflate într-o continuă metamorfoză.

Eroarea transmiterii cunoștințelor: obstacole teoretice în calea transformării educației

O mare parte a educației occidentale dominante continuă să trateze învățarea ca pe un proces de transmitere: cunoștințele trec de la expert la începător, prin intermediul unor programe de studiu fixe, ca și cum informația ar fi o marfă transferată de-a lungul unui lanț de aprovizionare. Înrădăcinat în concepții epistemologice bazate pe control, acest model privește învățarea ca pe o acumulare liniară de cunoștințe, izolată, extractivă și abstractă, nu ca pe un proces interdependent de cultivare a capacităților în cadrul sistemelor vii.

Această perspectivă reflectă o pedagogie depășită și o cosmologie care îi separă pe oameni unii de ceilalți și de lumea care îi susține. Ea privilegiază dominația și controlul

în detrimentul relațiilor, abstracția în detrimentul contextului și productivitatea în detrimentul sensului. Acest model a influențat totul, de la programele de studiu până la arhitectura sălilor de clasă și indicatorii de performanță, restrângând sfera lucrurilor considerate valoroase și marginalizând alte modalități de cunoaștere.

În acest cadru, incertitudinea devine o amenințare care trebuie gestionată, nu o condiție a existenței cu care trebuie să învățăm să trăim, pe care trebuie să o resimțim și din care putem învăța. Modelul consolidează o viziune mecanicistă asupra lumii: mintea este separată de corp, elevul sau studentul este separat de comunitate, iar școala este separată de biosferă. Emoțiile, intuiția și cunoașterea dobândită prin experiența corporală sunt marginalizate. Iar aspectul cel mai grav este că acest model îi pregătește pe elevi și studenți pentru o lume care nu mai există.

Trebuie să începem prin a pune sub semnul întrebării însuși acest fundament. Provocările cu care ne confruntăm nu sunt probleme tehnice ce pot fi rezolvate prin îmbunătățirea predării, ci simptome ale unor disfuncționalități sistemice: fenomene emergente, interconectate și incerte. Ele nu necesită mai mult conținut educațional, ci noi capacități: de a identifica tipare, de a accepta și gestiona paradoxuri și de a acționa cu grijă și responsabilitate în condiții de complexitate și criză.

Aceste capacități sunt relaționale, ancorate în experiența corporală și dependente de context. Ele se dezvoltă prin practici de atenție, interacțiune, prezență și reflecție, ancorate în situații concrete. Eșecul modelului bazat pe transmiterea cunoștințelor constă în faptul că îi tratează pe cei care învață ca pe niște observatori pasivi, nu ca pe participanți la sisteme aflate în continuă evoluție.

De asemenea, acest model separă învățarea de viață. În loc să îi ajute pe oameni să se raporteze la prezent în mod etic și creativ, îi pregătește pentru un viitor imaginat pe baza unor presupuneri depășite. Dar viitorul nu este încă scris, este imprevizibil, iar sarcina noastră este să participăm la construirea lui.

Pedagogia regenerativă pornește de la o premisă diferită: cunoașterea nu este un produs, ci o relație. Ea se dezvoltă în comunitate, de-a lungul generațiilor, în legătură cu locurile și prin intermediul acestora, necesitând prezență, încredere și reciprocitate. În sfârșit, cunoașterea prosperă nu în compartimente izolate, ci în ecosisteme.

Trebuie așadar să punem sub semnul întrebării nu doar modelul transmiterii cunoștințelor, ci și arhitectura teoretică pe care acesta se sprijină, arhitectură incapabilă să facă față complexității, instabilității sau urgenței. Această arhitectură se întemeiază pe trei premise eronate:

- Liniaritatea: convingerea că relațiile dintre cauză și efect sunt previzibile, într-o lume modelată de praguri critice și bucle de feedback.

- Abstracția: separarea cunoașterii de context, deși sistemele în care trăim sunt ancorate în experiența corporală, în locuri și în istorie.
- Neutralitatea: presupunerea că informațiile pot fi transmise fără a-i transforma pe cei care învață și pe cei care predau.

Așa cum sublinia raportul *Învățarea nu are limite*, transformarea nu este împiedicată de lipsa informațiilor, ci de decalajul dintre ceea ce știm și ceea ce suntem capabili să devenim. Prin urmare, ce teorie a învățării ar putea reduce acest decalaj într-o lume amenințată de colaps?

Regenerarea ca paradigmă: dincolo de sustenabilitate și de îmbunătățirea indicatorilor

Dacă educația secolului XX a fost construită pentru a servi economiile de scară, învățarea secolului XXI trebuie să servească unor ecosisteme ale grijii și responsabilității. Regenerarea este adesea greșit înțeleasă, ca o perfecționare a sustenabilității, un ansamblu îmbunătățit de instrumente pentru reducerea efectelor negative. Dar regenerarea nu înseamnă optimizare: ea reprezintă o schimbare de paradigmă, întemeiată pe o înțelegere radical diferită a vieții, a învățării și a relațiilor.

Sustenabilitatea urmărește conservarea; regenerarea urmărește vindecarea și construirea în comun de noi posibilități. Ea redefinește educația, depășind concepția despre aceasta ca mecanism neutru de transmitere a cunoștințelor, și o înțelege ca pe un proces viu, ancorat în timp, spațiu și relații. Regenerarea presupune sisteme de învățare care evoluează, se adaptează și răspund schimbărilor, nu pentru a prezice viitorul, ci pentru a contribui la construirea lui. În cadrul aceste sisteme, fiecare act de învățare consolidează vitalitatea întregului, în loc să extragă resurse din acesta.

O abordare regenerativă a educației ridică următoarele întrebări: Ce fel de învățare îi ajută pe oameni să trăiască în relații armonioase și responsabile cu ei înșiși, cu ceilalți și cu lumea mai-mult-decât-umană? Ce tipuri de practici cultivă reziliența, reciprocitatea și responsabilitatea? Nu este vorba despre intervenții asupra unor sisteme inerte, în care cunoașterea este un produs, ci despre participarea la sisteme vii, în care relațiile sunt cultivate colectiv, în funcție de context și pe baza reciprocității.

Pentru a clarifica dimensiunile acestei schimbări, comparația următoare (Tabelul 1) pune față în față paradigma transmiterii cunoștințelor și învățarea regenerativă. Ea evidențiază nu doar o diferență pedagogică, ci și o schimbare profundă de orientare civilizațională.

Tabelul 1: De la transmiterea cunoștințelor la regenerare: o schimbare de paradigmă

Paradigma transmiterii cunoștințelor	**Paradigma învățării regenerative**
Cunoașterea este un conținut care trebuie transmis.	Cunoașterea este o relație care trebuie cultivată.
Cei care învață sunt receptori pasivi ai cunoștințelor.	Cei care învață sunt participanți la un proces de evoluție în comun.
Educația pregătește pentru viitor.	Educația contribuie la construirea în comun a prezentului și a viitorurilor care prind contur.
Predarea este ierarhică și standardizată.	Învățarea este participativă și adaptativă.
Succesul este definit prin indicatori de performanță.	Succesul este definit prin calitatea procesului.
Mediul înconjurător constituie un simplu fundal.	Locurile și sistemele ecologice participă activ la procesul de învățare.
Mintea și corpul sunt separate.	Cunoașterea prin experiența corporală ocupă un loc crucial.
Teoria și practica sunt separate.	Cunoașterea este integrată în experiența concretă prin acțiune.
Succesul este individual.	Prosperitatea și împlinirea sunt colective.

Dar regenerarea nu presupune doar o schimbare de perspectivă, ci și o transformare profundă. Ea ne invită să ne întrebăm nu numai ce predăm, ci și cum învățăm să percepem, să ne raportăm la ceilalți și să acționăm diferit în cadrul sistemelor vii. Regenerarea valorifică sistemele de cunoaștere indigene, cercetarea artistică, proiectarea speculativă și metodele somatice nu ca alternative la știință, ci ca forme complementare de inteligență, care ne permit să învățăm împreună cu lumea, nu să ne exercităm controlul asupra ei.

Această schimbare nu înseamnă renunțarea la rigoare. Dimpotrivă, presupune lărgirea concepției noastre despre rigoare, astfel încât să includă prezența conștientă, intuiția și interdependența. Educația regenerativă pornește nu de la întrebarea „Ce ar trebui să predăm?", ci „Ce anume ne cere să învățăm acest moment, acest loc, acest ecosistem și în ce mod?".

A regenera nu înseamnă doar a repara, ci și a regăsi și a trăi din nou, în mod conștient, în propriul corp, în locurile de care aparținem și în fundamentul etic al învățării. Educația regenerativă începe cu prezența conștientă, cu capacitatea de a observa, de a acorda atenție și de a răspunde. În acel moment, învățarea devine mai mult decât adaptare: devine o practică a relaționării, integrării și, prin urmare, a apartenenței. Aceasta presupune ca educatorii să faciliteze construirea relațiilor și a sensului,

iar instituțiile să devină sisteme care susțin viața, dezvoltarea potențialului și sentimentul de înrudire cu Pământul. Practicile regenerative oferă o paradigmă care reconfigurează educația ca sistem adaptativ, capabil să genereze și să susțină viața, în acord cu perspectiva lui Kimmerer (2013), potrivit căreia învățarea în relație directă cu teritoriul favorizează o cunoaștere bazată pe relaționalitate și reciprocitate.

Secțiunea următoare explorează patru piloni fundamentali ai acestei paradigme a învățării. Laolaltă, ei conturează o educație pe măsura provocărilor și posibilităților epocii noastre.

Patru piloni ai paradigmei învățării regenerative

Inspirată din tradițiile artistice, ecologice și pedagogice, paradigma la care ne referim se întemeiază pe patru principii interconectate. Acestea conturează o atitudine, un mod de a fi și de a învăța în lume, care răspunde în fața colapsului nu prin control, ci prin regenerare. Dacă regenerarea pare idealistă, este doar pentru că am fost obișnuiți să confundăm disfuncționalitatea cu realismul.

Aceste patru schimbări definesc o nouă teorie a învățării: una relațională, ancorată în experiența corporală, contextuală și vie. Educația regenerativă situează învățarea în cadrul ciclurilor de interdependență, reînnoire și responsabilitate.

1. Relaționalitatea ca fundament epistemologic

Învățarea nu este un mecanism de transmitere a cunoștințelor, ci un proces ciclic de construire a relațiilor. Paradigma occidentală dominantă concepe învățarea ca pe un transfer de conținuturi de la expert la elev sau student, de la instituție la societate. Înrădăcinată în modernitatea industrială, această logică reduce învățarea la o tranzacție care poate fi reprodusă la scară largă, dar care este inadecvată pentru cultivarea înțelepciunii, a discernământului sau a grijii față de ceilalți.

Învățarea regenerativă redefinește cunoașterea ca pe ceva apărut prin interacțiune: cu oamenii, cu locurile și cu lumea mai-mult-decât-umană. Învățarea devine un proces de devenire împreună, nu de consum. Ea plasează interdependența, reciprocitatea și conectarea în centrul fundamentelor sale epistemologice.

Din perspectivă pedagogică, aceasta înseamnă că sălile de clasă devin comunități bazate pe grija reciprocă, programele de studiu sunt ancorate în specificul locurilor, iar elevii sau studenții și profesorii explorează împreună realitatea vieții pe care o împărtășesc. Este o

trecere de la tehnică la relație, de la exploatarea resurselor la participare. Învățarea nu reprezintă un act individual de acumulare, ci o participare la viața sistemului: ea presupune capacitatea de a intra în armonie cu acesta, de a se adapta și de a contribui, implicând reciprocitate.

2. Mitul fondator și sensul ca bază a cunoașterii

Educația modernă pornește de la presupunerea că metoda este neutră, însă fiecare abordare a învățării poartă în sine un mit fondator: o viziune asupra lumii, un ansamblu de valori și o teorie despre realitate. Învățarea regenerativă se inspiră din cosmologii întemeiate pe interdependență, emergență și concepția ciclică asupra timpului, perspective mai apropiate de sistemele de cunoaștere indigene și ecologice decât de logica de tip cartezian.

Conform unei astfel de viziuni, cunoașterea nu înseamnă exercitarea controlului asupra lumii, ci construirea unei relații cu aceasta. Educația dobândește o dimensiune ontologică: nu mai este vorba doar despre a cunoaște, ci și despre a fi și a deveni. Paradigmele regenerative recunosc poveștile, ritualurile și memoria ancestrală ca fiind purtătoare esențiale ale cunoașterii și forme de înțelegere profundă care completează știința.

Conceptul de rigoare se extinde pentru a include intuiția, cunoașterea ancestrală și experiența trăită și resimțită, acele modalități de cunoaștere care ne permit să trăim în condiții de complexitate, păstrând grija și responsabilitatea față de ceilalți.

În loc să își însușească sistemele epistemologice indigene, învățarea regenerativă trebuie să le asculte, să le respecte, să le prețuiască și să contribuie la repararea nedreptăților comise împotriva lor, cu modestie și asumarea responsabilității.

3. Ecologii întrupate

În modelele educaționale dominante, corpul este disciplinat până când prezența sa ajunge să fie ignorată. Învățarea este desprinsă de experiența trăită, mintea este separată de corp, iar teoria de pământul și locurile unde trăim. Educația regenerativă revendică din nou rolul corpului ca prim spațiu al cunoașterii și cel mai complex sistem senzorial de care dispunem.

Procesele cognitive au o dimensiune corporală, emoțională și contextuală. Corpul, pământul și ritualurile culturale constituie infrastructuri ale cunoașterii. Învățarea înseamnă mișcare, comunitate, respirație, climă și sol. Aceasta nu este o metaforă, ci un

fundament epistemologic, recunoscut de multă vreme în tradițiile indigene și în practicile somatice, dar confirmat și de cercetări științifice, precum cele realizate de Varela et al. (1992).

Nici teritoriul nu reprezintă un simplu fundal: el este un învățător. Pământul modelează procesele cognitive, iar fenomenele meteorologice ne învață să înțelegem temporalitatea. Programele de studiu regenerative se bazează pe explorarea locurilor și a contextelor concrete, proces în cadrul căruia corpul și mediul ecologic contribuie împreună la construirea sensului. În această paradigmă, prezența conștientă constituie primul principiu etic. Regenerarea începe cu apartenența, iar apartenența începe cu atenția.

4. Curriculumul se construiește treptat

Educația regenerativă constituie un ecosistem viu și adaptativ, modelat de cei care învață, de comunități, de locurile în care se desfășoară și de context. Învățarea ia naștere prin participare, experimentare și grijă. Ea ascultă înainte de a vorbi.

Aceasta marchează trecerea de la programele de studiu statice la structuri educaționale care se conturează și evoluează în funcție de context. Elevii și studenții construiesc împreună direcții de cercetare și explorare care răspund nevoilor comunităților și ecosistemelor din care fac parte. Educatorii devin responsabili de susținerea și îndrumarea procesului, iar instituțiile facilitează dezvoltarea inteligenței relaționale. Programele de studiu sunt construite prin ajustări succesive, în mod colectiv, și sunt ancorate în etica regenerării: refacerea a ceea ce a fost deteriorat, susținerea și amplificarea a ceea ce generează viață și transformarea în resurse noi a ceea ce nu mai este util, asemenea procesului de producere a compostului. Astfel, curriculumul însuși devine un spațiu al transformării și un câmp viu al posibilităților.

Către o educație pe măsura viitorului

Acești patru piloni conturează o paradigmă a învățării care este ontologică, ecologică, ancorată în experiența corporală și participativă. Ei propun o cale de depășire a modelului bazat pe transmiterea cunoștințelor, orientând educația către imaginație, capacitate de acțiune și construire în comun.

Într-o epocă marcată de colaps, regenerarea nu este o utopie, ci o necesitate. Educația trebuie să devină mai mult decât o pregătire pentru o lume care dispare: ea trebuie să contribuie la construirea în comun a lumilor care sunt încă posibile.

Învățarea regenerativă valorifică multiple forme de inteligență: cognitivă, artistică, ecologică și somatică. Practici precum proiectarea ecologică, artele ancorate în relația cu teritoriul, povestirea și ritualul nu sunt elemente periferice, ci instrumente esențiale ale transformării. Ele recunosc faptul că învățarea presupune modelarea lumii, atât la nivel interior, cât și exterior.

Designul și arta sunt modalități de a ne pune în acord cu sistemele vii și joacă un rol esențial în conturarea unei ontologii diferite a învățării. Estetica, simbolurile și ritualurile constituie infrastructuri relaționale fundamentale, care facilitează trecerea de la transmiterea cunoștințelor la construirea relațiilor, de la exploatarea resurselor la reînnoire și de la conținut la grijă și responsabilitate.

Aceasta nu este o reformă, ci o reînvățare a modului de a trăi în lume. Este pedagogia înțeleasă ca posibilitate, ca prezență conștientă, ca viață.

Învățarea ontologică: corpul, teritoriul și cultura ca infrastructuri vii

Dacă paradigma regenerativă redefinește învățarea ca proces generator de viață, cea mai radicală implicație a sa este următoarea: a învăța nu înseamnă doar a gândi, ci și a deveni. Nu suntem minți desprinse de corp, care acumulează date abstracte, ci ființe deschise influențelor reciproce, interdependente și profund integrate în ecologiile locurilor, culturilor și relațiilor.

Educația dominantă, înrădăcinată în raționalismul iluminist și în utilitarismul industrial, tratează adesea învățarea ca pe un proces cognitiv neutru. Dar învățarea nu este niciodată neutră: ea reflectă raporturi de putere, specificul teritoriului și viziuni asupra lumii. Modalitățile prin care suntem învățați să cunoaștem sunt inseparabile de cele prin care suntem învățați să existăm.

Educația regenerativă ne invită să reconfigurăm învățarea la nivel ontologic: să o înțelegem nu ca acumulare, ci ca transformare. Să trecem de la cunoașterea despre lume la cunoașterea dobândită împreună cu lumea. Aceasta presupune trecerea de la cunoașterea ca instrument de control la cunoașterea ca relație: o reîmpletire a concepțiilor despre existență care au fost marginalizate sau suprimate, întemeiate pe reciprocitate, ritual și atenție.

Pentru a regenera învățarea, trebuie să ne întrebăm:

- Ce modalități de percepție și ce practici le permit oamenilor să trăiască în relații armonioase și responsabile cu lumea?

- Ce abordări pedagogice restabilesc legăturile cu noi înșine, cu comunitățile noastre și cu formele de viață mai-mult-decât-umane?

Din această perspectivă, corpul nu reprezintă un obstacol în calea cunoașterii, ci mijlocul prin care aceasta se realizează. Percepția senzorială, rezonanța emoțională și intuiția nu sunt elemente care distrag atenția, ci instrumente ale cunoașterii. Corpul devine o infrastructură a grijii și a discernământului, iar cultura nu mai este privită ca un simplu element decorativ, ci este recunoscută drept solul fertil în care se dezvoltă sensul. Laolaltă, corpul, teritoriul și cultura nu constituie doar contexte ale învățării, ci infrastructuri vii ale educației.

Această schimbare nu este metaforică, ci metodologică. Regenerarea trebuie să funcționeze nu doar ca ideal poetic, ci și ca practică pedagogică sistemică, ancorată în context. Ea presupune trecerea de la performanță la prezență conștientă, de la repetiție la reciprocitate și de la control la grijă.

În învățarea regenerativă, teritoriul contează. Un râu nu reprezintă doar obiectul unui studiu de caz, ci este un învățător. Un festival organizat într-o comunitate de coastă nu este doar un eveniment cultural, ci constituie un ecosistem pedagogic. În asemenea contexte, studenții nu se limitează la studierea sustenabilității, ci ei trăiesc experiența interdependenței, exersează asumarea responsabilității și practică reciprocitatea. Acestea sunt procese care trebuie trăite și experimentate, având un caracter recursiv, reflexiv și relațional.

În acest cadru, ascultarea devine o metodă: conștientizarea pământului, a lumii mai-mult-decât-umane, a ciclurilor anotimpurilor și a poveștilor comunității. Ea presupune și observarea semnalelor transmise de propriul corp, a emoțiilor, senzațiilor și valorilor. Această pedagogie a prezenței conștiente, a grijii și a atenției cultivă competențe esențiale pentru înțelegerea complexității și orientarea într-o lume complexă.

Învățarea ontologică recunoaște că tot ceea ce devenim este inseparabil de modul în care învățăm. Educația regenerativă reintegrează învățarea în ciclurile vieții, în care cunoașterea nu ia naștere prin exploatarea resurselor, ci prin relaționare.

Implicații metodologice

Din punct de vedere metodologic, această abordare se bazează pe cercetarea calitativă, orientată către practică. Ea se dezvoltă atât prin facilitarea proceselor educaționale, cât și prin participarea la acestea, în contexte formale și informale care explorează învățarea ca proces ecologic, ancorat în experiența corporală și poetic. Abordarea îmbină

experiența trăită, cercetarea artistică, proiectarea speculativă și practicile contemplative. De asemenea, privilegiază ritualurile, cartografierea senzorială, povestirea metaforică, intervențiile specifice anumitor locuri și proiectarea ecologică participativă. Aceste practici dezvăluie o dimensiune a învățării care depășește sfera cognitivă, în care cercetătorul, profesorul și studentul sunt participanți care modelează sistemul și sunt, la rândul lor, modelați de acesta.

În acest model, cercetătorul devine propriul său obiect de cercetare, adică se cercetează și pe sine în cadrul unui proces de evoluție ancorat în context. Reflexivitatea nu reprezintă un element suplimentar, ci o necesitate structurală: învățăm transformându-ne odată cu ceea ce observăm și cu cei alături de care observăm, precum și prin conștientizarea acestor procese. Granițele dintre cercetare și ritual, dintre știință și devoțiune devin permeabile, nu din lipsă de precizie, ci din dorința de a respecta complexitatea realității.

Această abordare nu este nici universală, nici prescriptivă. Ea este ancorată în teritorii, corpuri și istorii și se întemeiază pe respectarea pluralismului. Nu urmărește identificarea unor răspunsuri unice, ci dezvoltarea unui ecosistem de abordări care să susțină învățarea în contexte diferite. În loc să impună realităților locale cadre conceptuale elaborate în exterior, educația regenerativă pornește de la particularitățile locului și ale comunității. Ea ridică următoarele întrebări:

- Ce anume trebuie regenerat aici?
- Ce forme de cunoaștere au fost reduse la tăcere?
- Ce ne invită acest loc să învățăm de la el și în ce fel?

Atunci când instituțiile iau în serios aceste întrebări, programele de studiu se transformă, trecând de la structuri statice la procese dinamice de cercetare și explorare. Evaluarea depășește indicatorii cantitativi și include reflexivitatea, integrarea în contextul ecologic și capacitatea colectivă de acțiune. Sălile de clasă se deschid către grădini, bucătării, râuri, arhive, păduri și mări. Elevii și studenții nu sunt pregătiți exclusiv pentru piața muncii, ci și pentru a putea trăi în condiții de complexitate, a accepta contradicțiile și a acționa cu grijă și responsabilitate.

În contextele regenerative, metodologia nu poate fi separată de etică. Cercetarea devine o practică a ascultării, a respectării relațiilor și a refuzului de a instrumentaliza lumea doar pentru obținerea de cunoștințe. Ea trebuie să servească unui scop mai amplu: viața.

Deși acest articol nu prezintă studii de caz formale, în sensul tradițional al termenului, el se întemeiază pe un ansamblu de practici ancorate în contexte concrete, pe care le-am creat împreună cu alți participanți și le-am observat. Pornind de la cercetări anterioare

(Oliveira, 2023; 2025), abordarea propusă aici presupune interacțiunea directă și repetată cu elemente naturale sau ecosisteme, în cadrul căreia observația, grija, contemplarea și prezența conștientă, inclusiv la nivel corporal, orientează învățarea regenerativă. Un exemplu este Liquid Kin, un festival dedicat comunităților și relației cu oceanul, organizat în colaborare cu TBA21-Academy, în cadrul căruia învățarea regenerativă a fost integrată prin ateliere bazate pe experiența corporală, la intersecția dintre știință, artă și ecologie.

Acolo, participanții au experimentat noi modalități de relaționare: nu au învățat doar despre ocean, ci împreună cu oceanul și unii cu ceilalți, prin gesturi, ritualuri, ascultare și acțiune.

Alte conexiuni între aceste abordări se regăsesc în practicile dezvoltate prin inițiativa SpeculativeEdu și aprofundate în *Beyond Speculative Design* („Dincolo de proiectarea speculativă") (Mitroviæ et al., 2021), lucrare care explorează felul cum proiectarea critică și alfabetizarea în domeniul viitorului pot redefini educația. Acestora li se adaugă practici care plasează corpul în centrul procesului de cunoaștere și recunosc alte specii și pământul drept participanți la creația comună. Ele contestă paradigmele antropocentrice și contribuie la dezvoltarea abordărilor bazate pe drepturile naturii, promovate de membrii Design+Posthumanism Network. În toate aceste contexte se conturează cadre de abordare calitative, interdisciplinare și relaționale, unite de o viziune etică comună: învățarea ca proces de vindecare a relațiilor și de reconstrucție prin imaginație. Conform acestei perspective, educația nu reprezintă o repetiție pentru viitor, ci un act de speranță, construit în comun, aici și acum.

În sfârșit, articolul adoptă o perspectivă calitativă și interdisciplinară pentru a explora condițiile în care principiile regenerative pot reorienta spațiile de învățare, pornind de la felul cum Yunkaporta (2019) descrie formele indigene de cunoaștere: modalități complexe de construire a sensului, bazate pe identificarea tiparelor, care iau naștere prin povești, relații și legătura cu locurile.

Concluzie: Învățarea ca sistem viu, educația ca speranță activă

Nu mai trăim într-o lume în care îmbunătățirile treptate ale educației sunt suficiente. Presupunerile care au susținut modelul industrial, stabilitatea, controlul și predictibilitatea, sunt depășite și chiar periculoase, dacă ținem seama de amploarea provocărilor și de circumstanțele actuale. Într-o epocă marcată de colaps, învățarea trebuie să devină altceva.

Acest articol nu propune un nou curriculum, o ajustare metodologică sau adăugarea unui element pedagogic suplimentar. Premisa sa este mai radicală și în același timp mai necesară. El pledează pentru o schimbare fundamentală: redefinirea educației ca sistem viu, în care regenerarea constituie cadrul de referință. Aceasta este singura paradigmă pedagogică în măsură să susțină o viață demnă pe o planetă aflată în colaps.

A educa pentru regenerare înseamnă a ancora învățarea în reciprocitate, a o orienta către integralitate și a evolua împreună cu lumea din care face parte. Înseamnă a refuza separarea cunoașterii de grijă și a învățării de viață. Regenerarea oferă un cadru pentru reparare și o practică de refacere a legăturilor: cu propriul corp, cu teritoriul, cu poveștile și cu comunitatea. Ea ancorează învățarea în ciclurile și sistemele care susțin viața: solul, apa, respirația, relațiile de înrudire și prezența conștientă. Regenerarea recunoaște că învățarea nu reprezintă o modalitate de a scăpa de colaps, ci un mijloc de a transforma experiența acestuia într-un teren fertil pentru dezvoltarea culturii, asemenea procesului prin care materia organică devine compost. Mai mult, această perspectivă insistă asupra faptului că nu ne limităm la transmiterea unor conținuturi: modelăm culturi ale atenției, infrastructuri ale apartenenței și modalități de manifestare a grijii. În cursul acestui proces, ne transformăm cu toții, fiind permanent atât profesori, cât și elevi.

Aceasta presupune ca instituțiile să devină spații de refugiu și regenerare, nu doar de producție. Educatorii trebuie să faciliteze apariția și dezvoltarea unor noi posibilități, nu să impună conținuturi prestabilite. Iar cei care învață trebuie să devină ucenici ai vieții: nu să încerce să o controleze, ci să se pună în slujba ei. Astfel, practicile regenerative răspund provocării formulate cu aproape o jumătate de secol în urmă în raportul *Învățarea nu are limite*: decalajul uman dintre ceea ce știm și modul în care trăim. Acest decalaj nu este unul informațional, ci ecologic, relațional și existențial. El nu va putea fi redus prin mai multe date, indicatori mai buni sau inovații mai rapide. Este nevoie de o nouă viziune asupra educației, care să respecte interdependența, să accepte complexitatea și să redea învățării rolul de forță generatoare în cadrul rețelei vieții.

A învăța în mod regenerativ înseamnă a ne aminti că suntem natura care învață să se cunoască pe sine. Învățarea devine astfel un act de reamintire și de refacere a legăturilor: ne amintim că aparținem sistemelor vii și că aceste sisteme pot fi vindecate. În cadrul acestui demers, corpul devine busola noastră, iar Pământul devine curriculumul nostru. Suntem chemați nu să predăm despre lume, ci să învățăm împreună cu ea: prin grijă, modestie și recunoașterea legăturilor de înrudire dintre toate formele de viață.

Educația regenerativă nu este un domeniu de nișă și nici un simplu ideal: ea reprezintă o infrastructură culturală întemeiată pe un angajament radical față de viață.

Nu există garanții. Dar există posibilități care se deschid. Educația regenerativă înseamnă alegerea de a redeveni capabili să răspundem nevoilor lumii. De a asculta din nou. De a construi împreună condițiile necesare pentru ca viața să continue și să prospere.

În această privință, învățarea nu are limite. Și nici speranța.

Referințe bibliografice

Celidwen, Y., & Keltner, D. (2023). Kin relationality and ecological belonging: A cultural psychology of Indigenous transcendence. *Frontiers in Psychology, 14*, Articolul 994508. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.994508

Kimmerer, R. W. (2013). *Braiding sweetgrass: Indigenous wisdom, scientific knowledge, and the teachings of plants*. Milkweed Editions.

Mitroviæ, I., Auger, J., Hanna, J., & Helgason, I. (editori), (2021). *Beyond speculative design: Past – Present – Future*. Universitatea din Split.

Oliveira, L. (2023). Reconsidering the body and/in the landscape. In I. Mitroviæ, M. Roth, & T. Èerina (editori), *Designing in coexistence: Reflections on systemic change* (pp. 107–122). Asociația Arhitecților Croați.

Oliveira, L. (2025). Regenerative practices, teaching as learning. In J. Bentz & J. Ristiæ Trajkoviæ (editori), *Imagining, designing and teaching regenerative futures: Art-scienceapproaches and inspirations from around the world* (pp. 379–383). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-96-9029-9_59

Varela, F. J., Rosch, E., & Thompson, E. (1992). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.

Yunkaporta, T. (2019). *Sand talk: How Indigenous thinking can save the world*. Text Publishing.

Biografii

Ligia Oliveira este artistă interdisciplinară, designer și cercetătoare, activând la intersecția dintre ecologie și transformarea culturală. În activitatea sa, îmbină proiectarea regenerativă, învățarea bazată pe experiența corporală și cercetarea poetică pentru a explora modul în care frumusețea, prezența conștientă și relațiile pot contribui la restabilirea bunăstării oamenilor și a planetei. Ligia Oliveira deține un doctorat obținut la Universitatea din Barcelona. Printre instituțiile și organizațiile cu care a colaborat se numără Comisia Europeană, Institutul European de Inovare și Tehnologie, Pavilionul Croației la Bienala de Arhitectură de la Veneția, TBA21 și Mind & Life Institute.

ligiaoliveirastudio@gmail.com

Păşind cu încredere în policriza Antropocenului – o renaştere în procesul devenirii umane

*Thomas Bruhn**

Rezumat

În această lucrare, reflectez asupra apariției Antropocenului ca etapă de transformare generatoare de speranță în procesul devenirii umane și în evoluția vieții către o complexitate și o conștiință tot mai dezvoltate.

Pornind de la perspective oferite de știința sistemului terestru, teoria sistemelor complexe și psihologia socială, propun o interpretare potrivit căreia Holocenul reprezintă „pântecul" sistemic în care s-a dezvoltat civilizația globală actuală, iar tranziția către Antropocen constituie o „naștere" civilizațională în cadrul procesului continuu de autoorganizare a vieții pe Pământ. Susțin că dezvoltarea conștientizării caracterului trecător al civilizației actuale poate constitui o resursă esențială pentru catalizarea apariției unui nou mod de viață (umană) pe Pământ, întemeiat pe refacerea relației dintre oameni și celelalte forme de viață.

Aceste reflecții au implicații profunde pentru învățare și sistemele educaționale. Analizez orientarea plină de speranță către vitalitate ca principiu esențial pentru schimbarea logicii aflate la baza practicilor educaționale, astfel încât acestea să se îndepărteze de o mentalitate axată pe „răspunsul la provocări" sau „rezolvarea problemelor" și să se orienteze către susținerea proceselor care sunt în armonie cu tiparele unei vieți sănătoase și viguroase. Mai precis, propun ca persoanele care concep și facilitează procesele de învățare transformatoare să se concentreze asupra a patru aspecte: (1) crearea unor condiții favorabile dezvoltării relațiilor, (2) gestionarea cu empatie a reacțiilor provocate de frică în contextul policrizei, (3) acordarea, cu compasiune, de îngrijiri paliative la nivel sistemic structurilor aflate în declin ale civilizației întemeiate pe condițiile Holocenului și (4) recunoașterea, celebrarea și susținerea vitalității, oriunde se manifestă aceasta.

Cuvinte-cheie: Antropocen, încredere, gestionarea fricii, transformare centrată pe vitalitate, îngrijire paliativă la nivel sistemic.

---

* Autor corespondent: Thomas Bruhn, Institutul de Cercetare pentru Sustenabilitate (RIFS) din cadrul Centrului Helmholtz pentru Geoștiințe (GFZ), thomas.bruhn@rifs-potsdam.de, ORCID: 0000-0002-5940-462X.

Introducere

De-a lungul ultimilor 10 000 de ani ai Holocenului, omenirea a evoluat într-un sistem interconectat la nivel global, adaptat condițiilor ecologice stabile care au caracterizat această epocă. Odată cu apariția Antropocenului, asistăm la depășirea stării de echilibru metastabil pe care sistemul om-Pământ a menținut-o până acum (Steffen et al., 2011). Condițiile climatice, precum și diverse alte condiții ecologice și sociale ale sistemului om-Pământ se modifică, generând riscuri semnificative și creând o situație denumită adesea policriză, în care crizele nu se produc succesiv sau independent, ci se amplifică reciproc și se destabilizează unele pe altele. În pofida informațiilor disponibile, persistă un „decalaj uman" considerabil, care se manifestă în trei dimensiuni esențiale: cea cognitivă (înțelegerea insuficientă a interconexiunilor profunde și a consecințelor pe termen lung), cea emoțională (capacitatea insuficient dezvoltată de a valorifica în mod constructiv emoții precum frica și speranța) și decalajul dintre cunoaștere și acțiune (incapacitatea de a transpune cunoștințele în acțiuni sustenabile la nivel personal, societal și politic) (Botkin et al., 1979).

Ca răspuns, pornind de la presupunerea că trebuie să acționeze pentru a evita anumite riscuri și a păstra condițiile de viață favorabile din prezent (considerate „sustenabile"), oamenii au întreprins diverse demersuri pentru a face față acestor crize. Pe măsură ce „anxietatea climatică" și temerile asociate acesteia au devenit tot mai răspândite (Clayton, 2020), multe dintre abordările și procesele de colaborare și învățare umană au ajuns să fie motivate și modelate de îngrijorările și anxietățile legate de viitoruri nedorite.

Deși efectele negative ale Antropocenului sunt incontestabile, mă întreb: de ce și în ce mod ar fi posibil ca oamenii să întâmpine cu speranță viitorul care începe să prindă contur?

În secțiunile următoare, voi explora modul în care apariția Antropocenului poate fi interpretată, în general, dintr-o perspectivă a speranței. Mai precis, voi reflecta asupra modului în care promotorii schimbării pot cultiva și menține speranța în fața suferințelor prezente și viitoare. De asemenea, voi descrie practicile transformatoare ghidate de speranță care ar putea avea cea mai mare relevanță pentru colaborare și învățare.

Nevoia de speranță în contextul policrizei

Confruntate cu policriza, societățile contemporane resimt tot mai intens presiunea urgenței și sentimentul că sunt copleșite, ceea ce conduce adesea la pierderea speranței și la diminuarea sentimentului că pot influența cursul evenimentelor. La baza acestei experiențe se află doi factori principali: a) modul în care cunoașterea științifică se raportează la viitor și b) modul în care oamenii reacționează la complexitate și la situațiile copleșitoare.

Policriza, anticiparea științifică a viitorului și sentimentul pierderii capacității de acțiune

O mare parte a cercetărilor contemporane privind clima și sistemul terestru se bazează pe proiecții elaborate cu ajutorul modelelor, limitate de observațiile din trecut și construite pornind de la ipotezele unor scenarii. Aceste proiecții sunt indispensabile pentru identificarea tendințelor, riscurilor, pragurilor critice și potențialelor puncte de cotitură. În același timp, ele sunt adesea interpretate, atât în discursul public, cât și în procesul decizional instituțional, drept predicții ale unor viitoruri inevitabile. În procesul de transmitere și interpretare a acestor informații, se pierde frecvent din vedere faptul că proiecțiile reprezintă scenarii condiționale și probabilistice. Astfel, ele ajung să fie interiorizate ca reprezentări dominante ale modului în care va arăta viitorul, în loc să fie înțelese ca explorări ale evoluțiilor posibile în anumite condiții.

Din perspectiva științei complexității, această limitare este fundamentală. Sistemele adaptive complexe, precum sistemul interconectat om-Pământ, sunt caracterizate de neliniaritate, bucle de feedback și dinamici emergente care nu pot fi anticipate pe deplin pornind doar de la comportamentele din trecut. Deși modelele pot evidenția tendințe și constrângeri, ele nu pot reprezenta exhaustiv întreaga gamă a viitorurilor posibile. Atunci când această limitare a cunoașterii este trecută cu vederea, proiecțiile științifice pot contribui, în mod involuntar, la apariția sentimentului că viitorul este deja prestabilit, întărind impresia că nu mai există posibilitatea de a interveni în mod semnificativ asupra cursului evenimentelor.

Această pierdere percepută a capacității de acțiune este accentuată și de contextele instituționale și organizaționale în care sunt luate numeroase decizii. Instituțiile politice și economice au fost concepute, în mare măsură, pornind de la presupuneri privind stabilitatea, posibilitatea exercitării controlului și existența unor relații liniare

de cauză și efect. Pe măsură ce dinamica globală devine mai instabilă și mai interconectată, factorii de decizie resimt adesea un decalaj tot mai mare între complexitatea provocărilor cu care se confruntă și instrumentele pe care le au la dispoziție pentru a le aborda. Concepte precum VICA (volatilitate, incertitudine, complexitate și ambiguitate), reziliența și toleranța la ambiguitate sunt invocate pe scară largă, însă culturile organizaționale continuă frecvent să pretindă claritate, predictibilitate și exercitarea rapidă a controlului.

Reacții psihodinamice la situațiile copleșitoare: frică, mecanisme de apărare și pierderea speranței

În asemenea condiții, apariția reacțiilor defensive nu este neobișnuită. Acestea includ încercări de restabilire a controlului prin intensificarea reglementării, micromanagement sau adoptarea unor decizii autoritare, precum și diferite forme de evitare, delegare a responsabilității sau negare deliberată a realității (Dörner, 1980, 1997). Din perspectivă psihodinamică, asemenea reacții pot fi înțelese mai degrabă ca răspunsuri la situații copleșitoare decât ca alegeri deliberate. La nivel individual, dinamici similare se reflectă în fenomene precum anxietatea climatică, suferința psihologică asociată problemelor ecologice și inhibarea reacțiilor emoționale, fenomene documentate în prezent pe scară largă în rândul diferitelor categorii de populație (Clayton, 2020).

În acest context, speranța este uneori invocată ca o contrapondere la frică sau paralizie. Totuși dacă speranța este prezentată doar sub forma încurajării sau a optimismului, ea riscă să rămână superficială și fragilă. Ceea ce propun este o examinare mai profundă a presupunerilor care stau la baza sentimentului larg răspândit de lipsă de speranță în fața crizei climatice.

Dintr-o perspectivă psihodinamică, o mare parte a lipsei de speranță din lumea contemporană poate fi înțeleasă pornind de la trei presupuneri interdependente:

- În primul rând, lipsa de speranță își are adesea rădăcinile în determinismul privind viitorul: convingerea implicită că evoluțiile negative preconizate se vor produce inevitabil. Atunci când scenariile sunt interiorizate drept certitudini și nu ca posibilități condiționate, sentimentul capacității de a acționa dispare, iar acțiunea pare inutilă.
- În al doilea rând, lipsa de speranță este strâns legată de teama întemeiată pe atașament. O mare parte a rezistenței la schimbare este determinată de perspectiva pierderii unor moduri de viață familiare, a identităților și a surselor de sens.

Negarea, agresivitatea sau retragerea pot fi astfel înțelese ca încercări, adesea inconștiente, de a proteja lucruri pe care oamenii le-au iubit și pe care s-au sprijinit.

- În al treilea rând, lipsa de speranță este alimentată de un pesimism ontologic față de apariția noului. Se presupune în mod tacit că viitorul necunoscut are mai multe șanse să fie distructiv decât să genereze noi posibilități. Din această perspectivă, noutatea este percepută în primul rând ca o amenințare, iar efortul își pierde sensul.

Privite laolaltă, aceste presupuneri alcătuiesc o logică interioară care contribuie la explicarea tiparelor larg răspândite de paralizie, polarizare și resemnare. Este important de subliniat că această logică are o coerență internă, chiar dacă limitează drastic capacitatea de a imagina viitoruri alternative. Prin urmare, întrebarea nu este cum putem elimina teama sau durerea provocată de pierderi, ci dacă putem adopta o altă atitudine față de incertitudine și apariția noului.

Speranța ca mod alternativ de raportare la incertitudine și la apariția noului

În acest punct, este necesar să clarific ce înseamnă pentru mine speranța în contextul actual. În articolul de față, speranța nu este înțeleasă ca optimism, consolare, gândire pozitivă sau convingere că lucrurile vor evolua favorabil. Ea nu presupune nici negarea riscurilor, a suferinței sau a pierderilor. Dimpotrivă, speranța este prezentată aici ca un mod fundamental diferit de raportare la viitor.

- În primul rând, **speranța transcende determinismul privind viitorul**. Ea nu depinde de prognoze sau de garanții. Cunoașterea științifică ne poate oferi informații despre riscuri, tendințe și limite, dar nu poate anticipa pe deplin dinamica proceselor emergente din sistemele complexe. Aceasta poate implica atât riscuri imprevizibile, cât și surprize plăcute. Prin urmare, speranța nu se opune realismului științific, ci îl completează prin recunoașterea limitelor extrapolării într-o lume neliniară, caracterizată prin autoorganizare. Viitorul rămâne deschis – nu este arbitrar, dar nici complet predeterminat.
- În al doilea rând, **speranța depășește preocuparea exclusivă de a evita pierderile**. Ea presupune recunoașterea lucidă a faptului că schimbările climatice și policriza vor provoca perturbări profunde, suferință și transformări ireversibile. Ceea ce deosebește speranța de disperare nu este absența durerii provocate de pierderi, ci refuzul de a reduce viitorul la simpla conservare a ceea ce există deja. Speranța

acceptă că unele lucruri se vor pierde, rămânând totodată deschisă posibilității ca tot ceea ce va apărea să aducă alte forme de sens, valoare și vitalitate.

- În al treilea rând, **speranța se întemeiază pe o repoziționare ontologică a ființei umane**. Dacă sistemul planetei Pământ este înțeles ca un întreg aflat într-o continuă evoluție și capabil de autoorganizare, atunci umanitatea nu este exterioară acestui proces, ci reprezintă una dintre expresiile sale. Din această perspectivă, capacitatea oamenilor de a acționa se manifestă în cadrul dinamicii vieții, nu în opoziție cu aceasta. Transformările care se manifestă în prezent sub forma perturbărilor climatice nu reprezintă așadar doar procese îndreptate împotriva vieții, ci și procese care se desfășoară în cadrul diferențierii, crizelor și reorganizării continue a sistemului viu al Pământului. În acest sens, încrederea în apariția noului nu înseamnă să presupunem că rezultatele vor fi favorabile. Înseamnă să recunoaștem că noutatea nu se reduce la catastrofă și că participarea, responsabilitatea și sensul rămân posibile chiar și atunci când rezultatele sunt incerte.

În această accepțiune, speranța nu înseamnă convingerea că lucrurile se vor sfârși cu bine și nici iluzia că viitorul poate fi controlat. Ea reflectă, în schimb, recunoașterea faptului că modul în care participăm la modelarea viitorului contează. Viața însăși este considerată plină de sens, chiar și în condiții de incertitudine. Václav Havel a surprins această idee atunci când a scris: „Speranța nu este convingerea că un anumit lucru se va termina cu bine, ci certitudinea că acel lucru are sens, indiferent de felul în care se va termina".

Această înțelegere a speranței ne permite să ne implicăm fără să cerem garanții, să ne asumăm responsabilitatea fără a deține controlul și să ne angajăm în acțiune fără promisiunea succesului, deoarece acțiunile noastre, oricât de mici, contribuie la un proces mai amplu, înzestrat cu sens. Dintr-o asemenea perspectivă, policriza poate fi abordată nu doar ca o amenințare ale cărei efecte trebuie reduse la minimum, ci și ca o etapă de transformare din care pot apărea noi forme de relaționare, de responsabilitate și de maturitate colectivă.

Pentru a sintetiza aceste idei, propun următoarea definiție de lucru a speranței:

Speranța este o atitudine față de un viitor incert, care nu se întemeiază nici pe certitudinea predicțiilor, nici pe păstrarea condițiilor existente, ci afirmă participarea responsabilă la procesele emergente și la dinamica vieții, recunoscând sensul actului participării în sine, indiferent de rezultatele concrete.

Conștientizarea deplină ca element esențial al speranței

A aborda Antropocenul cu acest tip de speranță înseamnă a spune un „da" profund realității în care trăim. Înseamnă a accepta viața ca fiind în mod intrinsec plină de sens, chiar și în momentele sale cele mai dificile. Acest lucru poate părea contraintuitiv, având în vedere amploarea crizelor de mediu și sociale cu care ne confruntăm. Totuși abordarea vieții prin această prismă schimbă perspectiva. În loc să interpretăm existența umană drept o eroare tragică sau o greșeală a evoluției (considerând, de pildă, că oamenii sunt „prea proști ca să trateze Pământul cu mai multă grijă"), putem ajunge să recunoaștem că omenirea, cu toate imperfecțiunile sale, face parte dintr-un proces mai amplu și neîntrerupt al vieții. Nu există nimic fundamental „greșit" în viața însăși, chiar dacă ne confruntăm cu schimbări și provocări fără precedent. Omenirea nu reprezintă o abatere de la ordinea naturală, ci o expresie a vieții, a evoluției și a proceselor sale de învățare. Ea este profund integrată în rețeaua complexă a existenței.

Această perspectivă, care poate fi descrisă drept *conștientizare deplină a Antropocenului*, presupune o raportare la realitatea pe care o trăim fără a o judeca. Ea nu neagă provocările sau suferința imensă care însoțesc crizele actuale, ci cultivă conștientizarea faptului că viața, în toate formele sale, continuă să evolueze și să se manifeste. Deși nu putem controla direcția acestei evoluții, putem alege modul în care ne raportăm la ea. Invitația este, așadar, de a aborda viața în primul rând nu cu teamă, ci cu deschidere, de a accepta să ne cufundăm în complexitatea și incertitudinea Antropocenului, în loc să încercăm să impunem realității propria noastră înțelegere limitată.

Holocenul ca pântec matern, Antropocenul ca naștere

În centrul acestei perspective întemeiate pe speranță se află recunoașterea faptului că Holocenul, epoca geologică generatoare a condițiilor de mediu stabile, absolut necesare apariției civilizației umane, poate fi înțeles ca un „pântec matern" în care s-a pregătit apariția unei noi etape a existenței umane. Prin urmare, Antropocenul, cu toate perturbările sale, nu reprezintă doar un semn al eșecului, ci și o tranziție necesară. În loc să marcheze sfârșitul civilizației, el poate fi privit ca un moment de transformare, ca o inițiere într-o nouă etapă. Asemenea nașterii unui copil, acest proces poate fi dureros, haotic și incert, dar reprezintă și o deschidere către noi posibilități. Durerea

pe care o resimțim în fața pierderii stabilității și a lucrurilor familiare nu trebuie ignorată, căci ea este reală și importantă. În același timp, această durere poate coexista cu speranța că din criza actuală va apărea ceva nou, poate mai plin de viață, mai complex și mai profund interconectat.

Un aspect esențial al acestei speranțe constă în recunoașterea manifestărilor vitalității prezente în fiecare etapă a vieții, inclusiv în procesele de degradare și în moarte (Capra & Luisi, 2014; Kuenkel, 2019). Moartea este adesea echivalată cu absența vieții, însă în sistemele naturale ea reprezintă o dimensiune intrinsecă a vitalității înseși. Așa cum fertilitatea solului depinde de descompunerea materiei organice, iar infrastructurile urbane învechite trebuie demontate înainte ca noi forme de viață urbană să se poată dezvolta, sistemele trebuie să treacă prin procese de degradare și transformare pentru ca noi forme să poată apărea. Recunoașterea rolului morții și al degradării nu presupune pasivitate sau resemnare, ci reflectă o înțelegere mai profundă a faptului că acestea nu sunt opuse vieții, ci fac parte integrantă din dinamica acesteia, continuă și ciclică.

Prin urmare, adoptarea unei perspective întemeiate pe speranță în Antropocen presupune disponibilitatea de a renunța la iluziile controlului, fără a abandona implicarea și responsabilitatea. Aceasta nu înseamnă renunțarea la capacitatea de a acționa, ci recunoașterea limitelor influenței umane în cadrul unor procese mai ample de autoorganizare. În acest sens, încrederea nu este plasată într-o forță exterioară care ne va salva, ci în însăși forța vieții – în capacitatea permanentă a sistemelor vii de a se reorganiza și de a evolua, chiar și prin transformări dificile și imprevizibile.

De la puterea exercitată asupra celorlalți la puterea exercitată împreună cu aceștia

Această formă de speranță presupune o schimbare fundamentală a modului în care percepem puterea. Civilizația actuală se întemeiază în mare măsură pe o mentalitate bazată pe „puterea asupra celorlalți", în care controlul, separarea și dominația sunt considerate principalele surse ale succesului. Această mentalitate este adânc înrădăcinată în instituțiile și economiile noastre, precum și în modurile în care ne raportăm la lume. Pentru a trece la o nouă etapă a existenței umane, întemeiată pe speranță, nu pe teamă, trebuie să adoptăm o paradigmă bazată pe „puterea exercitată împreună cu ceilalți" sau pe „puterea de a acționa" (Pansardi & Bindi, 2021). Această schimbare presupune recunoașterea faptului că puterea devine cu adevărat eficientă atunci când este

exercitată în relație cu ceilalți, atât cu ființele umane, cât și cu cele nonumane. În acest sens, puterea nu înseamnă manipulare, ci capacitate de a acționa, colaborare, sprijin reciproc și obiective comune. Prin urmare, ea se întemeiază nu pe perceperea ființei umane ca fiind separată de viața nonumană, ci pe recunoașterea relațiilor fundamentale și a legăturilor profunde dintre viața umană și cea nonumană.

Emanciparea omenirii și momentul când planeta devine conștientă de sine

Antropocenul este adesea definit ca o perioadă în care omenirea exercită o putere fără precedent asupra Pământului, exploatându-i resursele și transformându-i ecosistemele. Însă, în loc să privim Antropocenul ca pe un moment de triumf și dominație a omului, propun să îl înțelegem ca pe o nouă etapă în emanciparea conștiinței umane. Îl consider un moment în care planeta devine conștientă de sine prin intermediul omenirii. Antropocenul presupune o extindere a conștientizării – o aprofundare a conștiinței umane, pe măsură ce ne confruntăm cu limitele acțiunilor noastre și recunoaștem (sau redescoperim) interconectarea noastră cu Pământul și cu toate formele de viață care îl populează, precum și rolul nostru în schimbare în cadrul acestei relații.

Nu suntem aici doar pentru a proteja sistemul care a făcut posibilă civilizația noastră actuală. Suntem aici pentru a onora parcursul care ne-a adus până în acest punct și pentru a-l continua cu luciditate și smerenie, eventual în forme fundamental noi. Vreme de mii de ani, Pământul a oferit condițiile care le-au permis oamenilor să evolueze și să devină ființe conștiente, inteligente din punct de vedere social și creative din punct de vedere cultural. Acum, pe măsură ce aceste condiții se schimbă, omenirea ar putea fi pregătită să părăsească „pântecul matern” reprezentat de condițiile planetare stabile. Asemenea tuturor proceselor de transformare (nașterea, pubertatea, criza vârstei mijlocii sau maturizarea societăților), este puțin probabil ca această trecere să fie ușoară sau lipsită de suferință, atât pentru oameni, cât și pentru Pământ – dimpotrivă, ea poate fi dificilă și chiar traumatizantă. Totodată, ar putea reprezenta tocmai pasul necesar pentru următoarea etapă a evoluției vieții conștiente pe această planetă. Așa cum embrionul trebuie să părăsească siguranța pântecului matern pentru a-și împlini menirea, tot astfel omenirea ar putea avea nevoie să treacă printr-o transformare pentru a deveni ceva mai mult decât este în prezent. Și, așa cum un nou-născut poate găsi alinare și protecție în prezența părinților sau a comunității, omenirea ar putea descoperi noi forme de sprijin pe măsură ce pășește în această nouă etapă a existenței.

Întrebarea care străbate această transformare este: Din ce poveste mai vastă facem parte? Care este cadrul, procesul mai amplu, în care omenirea se naște pe măsură ce intră în această nouă etapă a devenirii sale?

Misterul vieții și încrederea în necunoscut

Din punctul meu de vedere, avem toate motivele să privim cu încredere viitorul care se conturează prin evoluția sistemului complex format din omenire și Pământ. Facem parte dintr-un parcurs care depășește existențele noastre individuale, culturile și chiar civilizațiile noastre. Atât timp cât suntem în viață, suntem invitați să explorăm însuși misterul vitalității – miracolul de a fi vii în mijlocul vieții. Nu este ceva de care să ne temem sau căruia să ne împotrivim, ci ceva care merită acceptat și explorat. Unul dintre misterele existenței noastre comune este faptul că noi, ca indivizi și ca specie, suntem deopotrivă expresii ale vieții și participanți capabili să reflecteze asupra desfășurării sale continue. Facem parte dintr-un întreg mai vast, dintr-un proces viu care transcende existențele noastre individuale. Povestea vieții conștiente pe Pământ continuă, iar într-o zi, fiecare dintre noi, individual și colectiv, va dispărea, făcând loc apariției a ceva nou. Acesta nu este un sfârșit tragic, ci o continuare a parcursului vieții – o poveste care se desfășoară de miliarde de ani. O poveste din care putem alege să facem parte și pe care o putem duce mai departe, într-un mod cât mai conștient cu putință.

O practică educațională transformatoare a speranței, centrată pe vitalitate

Din perspectivă educațională, aceste reflecții au implicații profunde asupra proceselor de transformare. Ele ne invită să deplasăm accentul de la atingerea unor obiective prestabilite către cultivarea sensibilității față de manifestările vitalității, pe măsură ce acestea se conturează. În loc să urmărească rigid obiective fixe, o abordare centrată pe vitalitate acordă prioritate implicării în dinamica procesului însuși, acceptând flexibilitatea, incertitudinea și adaptarea.

Această abordare nu se limitează la înțelegerea unor concepte sau la însușirea unor competențe, ci presupune dezvoltarea capacității de a experimenta și de a naviga caracteristicile emergente ale unui proces, armonizând acțiunile cu dinamica vieții. Scopul central al educației și al acțiunii devine raportarea cunoștințelor, instrumentelor și

competențelor la rolul lor în susținerea sau diminuarea vitalității. Accentul se mută de la rezultatele prestabilite la cultivarea unei legături mai profunde cu procesele vii care modelează lumea.

Deși stabilirea obiectivelor continuă să ofere o direcție, este esențial să nu sacrificăm bogăția procesului în graba de a le atinge. Această schimbare de perspectivă transformă și modul în care abordăm predarea și colaborarea. În contexte educaționale transformatoare, scopul nu este doar transmiterea cunoștințelor, ci și îndrumarea celor care învață pentru a percepe forța vieții în acțiune, a recunoaște interconexiunile și a orienta energia colectivă către un scop comun.

Cultivarea unei sensibilități centrate pe vitalitate necesită o atenție profundă acordată dinamicii relațiilor. Ea presupune recunoașterea faptului că fiecare moment al unui proces de învățare sau de luare a deciziilor are propria energie și propriul potențial de a genera ceva nou. Facilitatorii și promotorii schimbării trebuie să creeze spațiul necesar manifestării acestui potențial, asigurând condițiile în care grupul se poate armoniza cu vitalitatea procesului însuși. Promotorii schimbării care își desfășoară activitatea în contexte educaționale transformatoare trebuie să integreze preocuparea pentru vitalitate, în mod simultan, în mentalitatea, competențele și instrumentele lor, după cum urmează:

- Mentalitate: Cultivarea unei atitudini interioare caracterizate prin încredere și deschidere față de manifestările emergente ale vitalității.
- Set de competențe: Exersarea unor competențe precum ascultarea activă, empatia și inteligența emoțională, pentru a percepe și a răspunde la vitalitatea celorlalți și la energia colectivă a unui grup sau proces.
- Set de instrumente: Utilizarea unor instrumente care facilitează dinamica și învățarea orientate către vitalitate, precum și a unor metode care stimulează creativitatea și inovarea.

Principii pentru facilitatorii învățării transformatoare

Un aspect esențial al facilitării învățării transformatoare centrate pe vitalitate îl reprezintă crearea unor „cadre de susținere” care să îmbine structura cu flexibilitatea. Aceste cadre mențin vie intenția comună a grupului, oferind în același timp spațiul necesar apariției neprevăzutului. Nu este vorba despre controlarea rigidă a procesului, ci despre crearea condițiilor care le permit oamenilor să își experimenteze propria vitalitate în cadrul acestuia – prin dialog semnificativ, creație colaborativă sau reflecție

comună. Acest lucru presupune capacitatea de a percepe și de a se armoniza cu fluxurile profunde de energie, emoție și creativitate care animă orice activitate umană și de a orienta grupul către aceste forțe, fără a încerca să le manipuleze sau să le controleze.

Dintre numeroasele aspecte care pot fi relevante pentru conceperea și desfășurarea unor asemenea procese de învățare, aș dori să evidențiez următoarele patru principii:

1) Acordarea cu prioritate a spațiului și timpului necesare construirii relațiilor

Vitalitatea se manifestă în sisteme de relații vii și dinamice. În multe contexte însă, participanții la procesele de învățare transformatoare resimt inițial o anumită distanțare sau lipsă de conectare. Prin urmare este esențial să se aloce mai întâi spațiul și timpul necesare pentru ca grupul să dezvolte o cultură relațională sănătoasă, care să sprijine învățarea reciprocă și creativitatea colaborativă. O reflecție introductivă, prin care participanții sunt invitați să facă legătura între tema abordată și propriile experiențe, poate ajuta grupul să se armonizeze cu energia comună a celor prezenți și să recunoască vitalitatea colectivă. În loc să treacă direct la o agendă prestabilită, facilitatorul le oferă participanților spațiul necesar pentru a-și explora emoțiile, gândurile și aspirațiile legate de subiectul în discuție, respectând caracterul emergent al dinamicii de grup.

Odată stabilită această bază relațională, facilitatorul poate introduce instrumente, cadre conceptuale sau resurse care să sprijine orientarea și acțiunile grupului. Este esențial ca aceste instrumente să nu fie aplicate izolat, ci să rămână conectate la energia procesului. Astfel, ele devin mai mult decât simple mijloace de atingere a unor obiective, fiind integrate într-un sistem viu mai amplu, în care inteligența colectivă a grupului este mobilizată în vederea realizării unui scop comun.

2) Gestionarea cu empatie a reacțiilor generate de teamă

În fața policrizei, reacțiile generate de teamă sunt aproape inevitabile. Anxietatea climatică, durerea provocată de degradarea mediului și angoasa existențială sunt experiențe tot mai răspândite, care adesea intensifică conflictele și împiedică dezvoltarea unor dinamici constructive de consolidare a capacității de acțiune. În cadrul proceselor de învățare transformatoare este prin urmare esențial ca aceste reacții să fie gestionate cu empatie, prin crearea unui spațiu în care participanții să își poată exprima temerile fără a fi judecați sau reduși la tăcere. Nu este vorba despre eliminarea fricii, ci despre posibilitatea ca aceasta să fie recunoscută și întâmpinată cu compasiune.

Din experiența mea, una dintre sarcinile esențiale ale facilitării învățării transformatoare este recunoașterea faptului că teama apare adesea atunci când oamenii se confruntă cu amploarea schimbărilor prin care trec. Acest lucru este deosebit de evident în activitatea cu factorii de decizie și liderii implicați în acțiunile climatice, unde mizele percepute sunt extrem de ridicate. În acest context, facilitarea presupune asigurarea unui cadru de susținere: un mediu în care participanții să își poată recunoaște și exprima temerile și anxietățile fără rușine și în care aceste emoții să fie înțelese nu ca semne de slăbiciune, ci ca reacții firești la complexitatea situației.

3) Oferirea unui sprijin plin de compasiune, asemenea îngrijirii paliative, elementelor în declin ale civilizației întemeiate pe condițiile Holocenului

Dincolo de gestionarea anxietății și a fricii, un alt element al practicii educaționale centrate pe vitalitate constă în recunoașterea faptului că anumite componente ale civilizației actuale se află în declin. Aceasta nu reprezintă un îndemn de a ne împotrivi declinului sau de a-l nega, ci de a ne implica într-o activitate care poate fi înțeleasă ca o formă de „îngrijire paliativă" plină de compasiune. Așa cum o persoană care oferă îngrijiri paliative însoțește un om aflat la sfârșitul vieții, facilitatorii sunt invitați să sprijine elementele aflate în declin ale civilizației dezvoltate în condițiile Holocenului, respectând lucrurile care au existat înainte și recunoscând că epoca acestora s-ar putea apropia de sfârșit, fără a pierde din vedere valoarea moștenirii lor (De Oliveira, 2021).

Această practică este deosebit de relevantă în contexte educaționale, în care elevii, studenții și grupurile se confruntă adesea cu durerea de a asista la slăbirea unor sisteme și structuri care păreau cândva stabile și durabile. Facilitatorii îi pot ajuta pe participanți să traverseze procesele de furie, suferință provocată de pierderi și desprindere de ceea ce a existat anterior, evidențiind faptul că destrămarea vechilor forme reprezintă adesea o condiție necesară pentru apariția unora noi. Este important ca acest proces să presupună și conștientizarea de către facilitatori a propriei vulnerabilități și a caracterului trecător al existenței lor. Manifestarea compasiunii față de sine constituie adesea o condiție esențială pentru a putea oferi aceeași compasiune celorlalți în cadrul proceselor de învățare transformatoare.

4) Celebrarea vitalității și valorificarea ei oriunde se manifestă

O componentă esențială a acestei practici educaționale transformatoare este capacitatea de a celebra vitalitatea și de a-i valorifica potențialul oriunde se manifestă. Această dimensiune a învățării este adesea neglijată în sistemele educaționale convenționale, unde succesul este măsurat, de regulă, prin atingerea unor obiective prestabilite. Însă în cadrul învățării centrate pe vitalitate celebrarea nu reprezintă o simplă recunoaștere pasivă, ci o implicare activă în energia dinamică apărută în interiorul grupurilor, comunităților și indivizilor.

În activitatea mea de facilitator, am observat în repetate rânduri grupuri însărcinate cu rezolvarea unor probleme complexe care ajungeau să se blocheze în dezbateri intense și analize interminabile privind obiective și priorități concurente. Deși asemenea eforturi sunt, de obicei, bine intenționate, ele conduc adesea la frustrare, epuizare și la o îndepărtare tot mai mare de scopul profund al activității.

Atunci când grupurile își permit, în schimb, să se armonizeze cu fluxul vitalității – energia dinamică și uneori imprevizibilă care poate apărea prin implicarea colectivă –, participanții încep să abordeze provocările într-un mod mai ludic și mai exploratoriu. Acest lucru eliberează adesea o energie creatoare plină de bucurie și reînnoiește sentimentul de conectare atât cu activitatea desfășurată, cât și cu ceilalți membri ai grupului, favorizând apariția unor idei care anterior păreau de neimaginat. Celebrând procesul de transformare în sine, în loc să se concentreze exclusiv asupra obiectivelor finale, grupurile aduc mai multă vitalitate, inovare și bucurie în activitatea lor – calități care, în cele din urmă, susțin schimbarea transformatoare.

Prin integrarea acestor principii în procesele educaționale sau decizionale, cultivăm o cultură a învățării care urmărește nu doar atingerea unor obiective specifice, ci și susținerea proceselor vii, bazate pe relații, din care ia naștere transformarea. În acest fel, speranța devine o practică trăită și întruchipată – vie, dinamică și aflată într-o continuă evoluție. Ea ne călăuzește într-un parcurs care are sens în sine, reconectându-ne la miracolul de a fi vii și de a face parte din viață.

Acest lucru poate părea simplu, chiar evident. Și totuși, mi se pare că reprezintă una dintre cele mai profund transformatoare practici ale vremurilor noastre: să învățăm să percepem vitalitatea și să trăim cu adevărat. Să fim vii în cel mai profund sens posibil și să avem încredere în viitorurile care apar ca expresii ale vitalității pe care o cultivăm împreună, în calitate de civilizație globală – dincolo de limitele imaginației noastre sau

ale predicțiilor întemeiate pe cunoașterea științifică. Pornind într-un asemenea parcurs al învățării transformatoare centrate pe vitalitate, sunt convins că într-adevăr speranța nu are limite.

Referințe bibliografice

Botkin, J. W., Elmandjra, M., & Malitza, M. (1979). *No limits to learning: Bridging the human gap. A report to the Club of Rome*. Pergamon Press.

Capra, F., & Luisi, P. L. (2014). *The systems view of life: A unifying vision*. Cambridge University Press.

Clayton, S. (2020). Climate anxiety: Psychological responses to climate change. *Journal of Anxiety Disorders, 74*, Articolul 102263. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102263

De Oliveira, V. M. (2021). *Hospicing modernity: Facing humanity's wrongs and the implications for social activism*. North Atlantic Books.

Dörner, D. (1980). On the difficulties people have in dealing with complexity. *Simulation & Gaming, 11*(1), 87–106. https://doi.org/10.1177/104687818001100108

Dörner, D. (1997). *The logic of failure: Recognizing and avoiding error in complex situations*. Basic Books.

Kuenkel, P. (2019). The patterns of aliveness theory. În P. Kuenkel (editor), *Stewarding sustainability transformations: An emerging theory and practice of SDG implementation* (pp. 97–140). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-03691-1_5

Pansardi, P., & Bindi, M. (2021). The new concepts of power? Power-over, power-to and power-with. În G. M. Gallarotti (editor), *Essays on evolutions in the study of political power* (pp. 51–71). Routledge.

Steffen, W., Grinevald, J., Crutzen, P., & McNeill, J. (2011). The Anthropocene: Conceptual and historical perspectives. *Philosophical Transactions of the Royal Society A, 369*(1938), 842–867. https://doi.org/10.1098/rsta.2010.0327

Biografii

Thomas Bruhn este fizician și coordonează grupul de cercetare „Spații și mentalități transformatoare" din cadrul Institutului de Cercetare pentru Sustenabilitate din Potsdam. Are pregătire în facilitarea proceselor de grup și în leadershipul psihodinamic, iar cercetările sale se concentrează asupra conceperii unor procese de comunicare care permit grupurilor să construiască relații bazate pe încredere și să abordeze împreună provocări complexe, de exemplu în cadrul conferințelor Convenției-cadru a Organizației Națiunilor Unite asupra schimbărilor climatice (UNFCCC). Este membru al consiliului director al Asociației Germane pentru Clubul de la Roma și membru al Asociației Oamenilor de Știință din Germania (VDW).

thomas.bruhn@rifs-potsdam.de

Studiul inteligenței în natură pentru o perspectivă ecocentrică în educație

*Dana Aly López Solis**

Rezumat

Una dintre cele mai mari provocări ale epocii noastre este redefinirea relației cu natura prin adoptarea unor noi forme de cunoaștere, valori și atitudini. În prezent, viziunea antropocentrică asupra lumii domină sistemele sociale, de la economie până la educație. Din această perspectivă, natura și ființele vii sunt considerate simple obiecte, a căror valoare este determinată exclusiv de beneficiile pe care le aduc oamenilor.

Pentru a putea progresa, trebuie să recunoaștem valoarea intrinsecă a tuturor formelor de viață, de la microorganisme până la ecosisteme și peisaje întregi, adoptând o viziune ecocentrică asupra lumii. Putem învăța de la culturile populațiilor indigene, care consideră că oamenii și lumea naturală formează o singură comunitate, întemeiată pe reciprocitate, respect și devotament. În aceste tradiții, natura este vie, inteligentă și reprezintă o sursă de învățătură.

În același timp, domenii științifice precum ecologia cognitivă, etologia și bioacustica aduc dovezi convingătoare că inteligența este o caracteristică inerentă vieții. Mai mult, tehnologii precum învățarea automată (machine learning) ne ajută în prezent să descifrăm comunicarea dintre ființele non-umane, aceasta fiind o manifestare clară a inteligenței.

Aceste descoperiri oferă o oportunitate de transformare a educației, prin elaborarea unor conținuturi care să susțină o perspectivă ecocentrică și să stimuleze uimirea și fascinația față de natură, compasiunea și gândirea critică. Articolul explorează fundamentele filosofice ale educației ecocentrice și legătura acesteia cu inteligența din natură, analizând capacități precum cultura animalelor, comunicarea și memoria. Ca o concluzie, el pledează pentru o schimbare de paradigmă: abandonarea viziunii mecaniciste asupra vieții în favoarea unei perspective holistice, ecologice, în care natura nu mai este privită ca un obiect, ci ca un subiect și un îndrumător.

---

* Autor corespondent: Dana Aly López Solís, Naturaleza, Arte y Cultura, alydana@naturalezaarteycultura.com.

Educația ecocentrică pentru o nouă perspectivă asupra inteligenței din natură

Viziunea antropocentrică asupra lumii pornește de la premisa că inteligența este o trăsătură exclusiv umană, instituind astfel o ierarhie în raport cu toate celelalte ființe. Această presupunere este însă reevaluată în prezent de cercetători din diverse domenii, care descoperă forme complexe de inteligență în lumea vie non-umană.

În educație, avem nevoie de o abordare ecocentrică, menită să integreze descoperirile științifice privind diversitatea formelor de inteligență existente în natură. O asemenea abordare ar putea favoriza o evoluție culturală prin care natura să nu mai fie considerată un simplu decor al vieții umane sau o sursă de resurse care pot fi exploatate.

Educația ecocentrică presupune nu doar o educație orientată către productivitate, ci și înțelegerea locului nostru în lume și a responsabilităților care ne revin (Orr, 2004). Ea pornește de la recunoașterea faptului că împărțim planeta cu alte forme de inteligență. Oamenii fac parte din lumea naturală, nu sunt separați de aceasta.

Avem posibilitatea de a iniția o adevărată revoluție culturală, recunoscând valoarea intrinsecă a întregii planete și a tuturor ființelor care o locuiesc și redefinindu-ne relația cu acestea.

Studiul inteligenței din natură oferă un cadru cuprinzător pentru îmbogățirea programelor de învățământ la toate nivelurile, de la educația timpurie până la cea universitară, precum și în educația nonformală.

De la o perspectivă antropocentrică la una ecocentrică asupra vieții

Incapacitatea noastră de a percepe inteligența din natură este legată de cunoașterea insuficientă a istoriei și evoluției vieții pe planetă. De exemplu, microorganismele și plantele există pe Pământ de mult mai mult timp decât oamenii. Microorganismele sunt prezente aici de aproximativ 3,7 miliarde de ani, în timp ce plantele au apărut pe uscat în urmă cu circa 470 de milioane de ani.

Această istorie îndelungată sugerează că ele au dezvoltat capacități sofisticate care le-au permis să supraviețuiască și să prospere, ceea ce reprezintă o manifestare evidentă a inteligenței.

Fundamentele filosofice ale educației ecocentrice

Fundamentele filosofice ale educației ecocentrice își au rădăcinile în ecologia profundă, ecologia bazată pe relațiile de înrudire și știința indigenă.

Perspectiva filosofică a ecologiei profunde, propusă de Arne Naess, subliniază că natura are o valoare intrinsecă, independentă de utilitatea sa pentru oameni.

De asemenea, culturile indigene aduc contribuții esențiale la educația ecocentrică, în special prin fundamentele științei indigene și ale ecologiei bazate pe relațiile de înrudire. Acest din urmă concept, introdus de Enrique Salmón, descrie viziunea populațiilor indigene asupra lumii, viziune potrivit căreia toate formele de viață sunt interconectate. De exemplu, oamenii sunt influențați de plantele, animalele, pământurile și atmosfera alături de care trăiesc, iar acțiunile lor le influențează, la rândul lor, pe acestea. În cele din urmă, viața umană nu poate fi sustenabilă decât atunci când sunt recunoscute această relație de reciprocitate și importanța rolurilor pe care fiecare parte le îndeplinește în raport cu cealaltă (Salmón, 2000).

Un alt fundament filosofic îl constituie știința indigenă. Așa cum explică Gregory Cajete (2000), această formă de cunoaștere consideră că dobândirea cunoștințelor se realizează prin relația cu natura, subliniind că tot ceea ce cunoaștem este inseparabil de mediul înconjurător. Cajete evidențiază faptul că știința occidentală caută să afle „ce" sunt lucrurile, în timp ce știința indigenă caută să înțeleagă „cine" sunt acestea. Este o perspectivă relațională, deoarece recunoaște existența unor entități non-umane înzestrate cu individualitate, inclusiv animale, plante și chiar nori sau roci.

În sfârșit, educația ecocentrică se întemeiază pe relația cu teritoriul. După cum explică Jeannette Armstrong, scriitoare și activistă aparținând populației indigene Syilx (Okanagan), aceasta presupune integrarea individului într-un anumit teritoriu și stabilirea unor relații de reciprocitate cu mediul respectiv.

Ce este inteligența?

Conceptul convențional de inteligență este strâns legat de raționalitate, existența unui creier fiind adesea considerată o condiție necesară. Cercetările științifice au demonstrat însă că lucrurile nu stau întocmai astfel: forme de inteligență au fost identificate și la organisme unicelulare, precum bacteriile, dar și la plante, deși acestea nu au creier.

Pe de altă parte, putem lua exemplul caracatiței, al cărei sistem nervos nu se bazează exclusiv pe un singur creier. Aceasta dispune de un sistem format din nouă centre de

procesare nervoasă: un creier central și opt centre nervoase secundare, situate la baza fiecărui braț.

Iar lumea vegetală nu este nici ea pasivă. De exemplu, cercetările arată că plantele generează semnale electrice pentru a-și coordona creșterea, mișcările și mecanismele de apărare, utilizând substanțe chimice asociate în mod obișnuit cu neurotransmițătorii din creierul animalelor, precum dopamina și serotonina (Mancuso & Viola, 2015).

În plus, dimensiunea creierului nu este direct proporțională cu numărul neuronilor sau al conexiunilor dintre aceștia. Un exemplu elocvent este albina: deși are un creier mic, aceasta dispune de capacități cognitive complexe și poate reprezenta concepte abstracte datorită sistemului său neuronal sofisticat. În cazul păsărilor, deși creierul lor este mic, densitatea neuronală și conexiunile dintre neuroni sunt comparabile cu cele întâlnite la primate (Ackerman, 2017).

Emmanuelle Pouydebat definește inteligența drept capacitatea unui individ de a-și adapta comportamentul la o anumită situație – cu alte cuvinte, capacitatea de a răspunde flexibil unor împrejurări noi sau complexe (Pouydebat, 2018).

O definiție mai amplă a inteligenței ar fi „capacitatea de a prelucra informațiile din mediul înconjurător și de a genera un răspuns care să asigure supraviețuirea" (Maturana & Varela, 1980). Din această perspectivă, inteligența este legată de capacitatea ființei de a memora, de a-i învăța pe alții și de a se învăța pe sine, de a manifesta creativitate, de a se apăra, de a coopera, de a anticipa, de a simți și de a imagina.

Cercetările științifice privind inteligența din natură

Știința trece printr-o schimbare de paradigmă, de la o viziune mecanicistă asupra lumii la una holistică. Această tranziție presupune diminuarea prejudecăților legate de studierea inteligenței și a capacității formelor de viață non-umane de a avea experiențe subiective. Ea implică diverse domenii ale cunoașterii, printre care neuroștiințele, antropologia, etologia, filosofia, botanica, psihologia și microbiologia.

În 2024, Universitatea St Andrews din Scoția a înființat Centrul Global de Cercetare a Diverselor Forme de Inteligență. Instituția reunește specialiști în biologie, psihologie și filosofie, care urmăresc să înțeleagă inteligența ca pe un fenomen ce depășește cu mult sfera umană. Ei studiază modul în care inteligența se manifestă la animale, plante și chiar în sistemele colective, considerând că înțelegerea acestui fenomen reprezintă una dintre marile provocări ale epocii noastre.

În cadrul centrului, peste 80 de cercetători studiază diverse forme de inteligență, inclusiv inteligența umană, non-umană și artificială. Înțelegerea modurilor în care se manifestă inteligența presupune explorarea complexității profunde a vieții și recunoașterea valorii unice a fiecărui individ și a fiecărei specii.

Inteligența nu este condiționată de o anumită morfologie sau fiziologie. După cum afirmă Stefano Mancuso (2011): „Inteligența este o proprietate a vieții". De la microorganisme și plante până la păsări, insecte, moluște și mamifere, toate organismele interacționează cu mediul înconjurător, colectează și prelucrează informații și, în consecință, iau decizii.

Manifestări ale inteligenței în natură

Inteligența planetară

Ipoteza Gaia a revoluționat modul în care este perceput Pământul, considerat anterior o masă pasivă de rocă. Elaborată de James Lovelock și Lynn Margulis, această teorie descrie planeta ca pe un sistem dinamic, capabil de autoreglare, în care interacțiunile dintre organismele vii, oceane, atmosferă și litosferă creează condițiile optime pentru dezvoltarea vieții. Prin reglarea activă a salinității, a nivelului de oxigen, a temperaturii și a compoziției atmosferei, Pământul manifestă ceea ce poate fi descris drept o formă de inteligență planetară. Prin urmare pentru a înțelege Pământul ca pe un organism unitar, trebuie să recunoaștem contribuția esențială a fiecărei componente, de la viața microbiană până la calotele glaciare polare.

Recent, un grup de astrofizicieni a propus conceptul de inteligență planetară, pe care l-a definit drept „dobândirea și aplicarea cunoștințelor colective la scară planetară, integrate în funcționarea sistemelor planetare interconectate" (Frank et al., 2022). Înțelegerea mecanismelor inteligenței planetare constituie premisa fundamentală pentru dezvoltarea unei perspective ecocentrice, care recunoaște inteligența la toate nivelurile de organizare biologică.

Inteligența colectivă

Inteligența este atât o însușire individuală, cât și un fenomen colectiv. Acest lucru este evident la specii precum peștii, păsările, albinele și furnicile, care prelucrează informații și participă la procese colective de luare a deciziilor. De exemplu, albinele melifere aleg locul unui nou stup printr-un proces de construire a consensului.

Albinele cercetașe comunică direcția și distanța până la potențialele amplasamente prin intermediul „dansului legănat". Alegerea finală rezultă dintr-un mecanism asemănător votului, în care decizia se consolidează pe măsură ce tot mai multe albine le recrutează pe celelalte pentru a susține același amplasament (Seeley, 2010).

Peisajele pot fi, de asemenea, înțelese ca expresii ale inteligenței colective. Ele sunt rezultatul unor relații continue și inseparabile dintre componentele vii și cele nevii, incluzând munți, râuri, păduri și organisme, de la microorganisme până la oameni.

Din această perspectivă, peisajul nu mai este privit ca o simplă reunire a elementelor unui ecosistem, ci ca o reprezentare dinamică a inteligenței colective, în cadrul căreia viața, materia și energia se transformă reciproc și în permanență. Această perspectivă este în concordanță cu tradițiile indigene, care consideră plantele, animalele și elementele geografice drept rude sau surse de învățătură. Această înțelepciune ancestrală își găsește confirmarea științifică în biomimetică, un domeniu care consideră natura drept îndrumător, reper și model (Benyus, 1997).

Capacități asociate inteligenței

Capacitatea de a învăța și de a memora

Unul dintre cele mai extraordinare exemple de memorie remarcabilă din lumea animală este oferit de o pasăre: *Nucifraga columbiana* (sau cioara lui Clark). Aceasta adună până la 100 000 de semințe pe an, pe care le ascunde în aproximativ 25 000 de locuri, pe o rază de circa 22 km. Studiile au arătat că pasărea poate memora aceste locuri folosindu-se de repere vizuale și de memoria spațială. Prin acest comportament, cioara lui Clark asigură nu numai propria supraviețuire, ci și regenerarea pădurii, deoarece semințele pe care nu le consumă pot germina și se pot transforma în copaci (Whitebark Pine Ecosystem Foundation).

Învățarea socială și rezolvarea problemelor

Lars Chittka și un grup de cercetători de la Universitatea Queen Mary din Londra au demonstrat experimental, în 2023, că bondarii pot rezolva probleme complexe și pot transmite cunoștințele dobândite altor indivizi. Acest studiu este considerat un progres major, deoarece demonstrează că și nevertebratele posedă o cultură cumulativă, adică au capacitatea de a transmite de la o generație la alta comportamente din ce în ce mai sofisticate.

Capacitatea de a trăi emoții

Ideea că animalele nu trăiesc emoții este o concepție greșită larg răspândită. Deși frica este adesea emoția cel mai ușor de observat, ea nu este nicidecum singura. Animalele pot manifesta și iubire, compasiune, tristețe, plictiseală și sentimente de prietenie.

De exemplu, caracatițele pot manifesta în mod explicit acceptarea sau respingerea anumitor persoane care le îngrijesc. Fiind creaturi extrem de curioase, au nevoie de stimulare permanentă în captivitate pentru a nu se plictisi (Montgomery, 2018).

În plus, ele au o capacitate extraordinară de camuflare, imitând cu întregul corp culorile și texturile mediului înconjurător. Acest comportament complex sugerează nu doar existența unui răspuns senzorial, ci și un nivel sofisticat de percepție a mediului.

Capacitatea de a trăi emoții include și doliul provocat de moartea unui membru al familiei sau a unui companion din grupul social, fenomen observat în mod clar la elefanți, balene și maimuțe antropoide.

Visele ca manifestare a conștiinței și inteligenței

Cercetările științifice au stabilit că a visa reprezintă un fenomen frecvent întâlnit în rândul vertebratelor. Acest lucru indică faptul că ele trec prin diferite faze ale somnului, inclusiv prin perioade în care pot avea vise intense. Exemple evidente sunt mișcările labelor sau contracțiile musculare pe care le manifestă câinii în timpul somnului. S-a observat chiar că unele caracatițe își schimbă forma și culoarea în timp ce dorm, ceea ce sugerează un răspuns la stimuli interni.

Capacitatea de a visa este una dintre cele mai remarcabile însușiri întâlnite în regnul animal. Știința a documentat acest fenomen la specii foarte diferite, precum caii, albinele, păsările, câinii și caracatițele. Aceste dovezi arată că animalele au o viață mentală complexă și o lume interioară bogată.

În anul 2000, biologii Dave și Margoliash au descoperit că cintezele-zebră australiene prezintă aceeași activitate neuronală atât atunci când cântă în stare de veghe, cât și atunci când visează în timpul somnului. Acest nivel ridicat de activitate neuronală implică întregul corp, nefiind limitat la regiunea gâtului. Descoperirile sugerează că păsările își consolidează cunoștințele și deprinderile prin intermediul viselor, ceea ce indică existența unei vieți interioare profunde (Pena-Guzman, 2023).

Capacitatea de a utiliza unelte și de a construi

Utilizarea uneltelor este o capacitate comună oamenilor și altor animale, inclusiv insectelor, cefalopodelor, peștilor, păsărilor și primatelor. Aceste comportamente servesc unor scopuri diverse, precum îngrijirea corporală, procurarea hranei sau a apei, apărarea și comunicarea.

Primatele și păsările, în special bonobo și ciorile, demonstrează o creativitate remarcabilă în utilizarea uneltelor. Mai mult, cercetările științifice recente au arătat că peștii din familia Labridae folosesc o tehnică numită „utilizarea nicovalei", prin care sparg cochiliile dure ale prăzii lovindu-le de o suprafață solidă (Tariel-Adam et al., 2025).

Pe lângă utilizarea uneltelor, numeroase animale construiesc structuri extraordinare, precum termitierele sau stupii. Termitierele sunt concepute astfel încât să regleze temperatura interioară prin sisteme complexe de ventilație. În mod similar, albinele construiesc faguri cu celule hexagonale pentru depozitarea mierii, deoarece această formă geometrică este cea mai eficientă din punct de vedere matematic: le permite să înmagazineze un volum maxim de miere folosind o cantitate minimă de ceară (Hales, 2001).

Inteligența vegetală

Plantele sunt organisme care ar putea transforma radical felul cum înțelegem inteligența. Concepția dominantă este că prelucrarea informațiilor și luarea deciziilor necesită existența unui creier. Plantele demonstrează însă că lucrurile nu stau neapărat astfel: deși nu au un creier centralizat, ele îndeplinesc funcții similare prin intermediul întregului organism.

Bioacustica – studiul sunetelor din lumea naturală – a arătat că plantele emit sunete care variază în funcție de starea lor de sănătate. Aceste experimente oferă o oportunitate unică de a asculta vibrațiile plantelor și de a detecta semnalele electrice ale ciupercilor, dezvăluind o rețea ascunsă de comunicare în interiorul ecosistemului. Mai mult, vârful rădăcinii prezintă o activitate electrică asemănătoare celei din creierul animalelor. Rădăcinile îndeplinesc sarcini complexe, precum detectarea fluxurilor de apă și identificarea obstacolelor întâlnite în calea lor.

În subteran există o rețea alcătuită din rădăcinile copacilor și hifele fungice, cunoscută sub denumirea de „wood wide web" (rețeaua subterană de comunicare a pădurii). Această rețea reprezintă un exemplu remarcabil de cooperare care susține viața, permițând

copacilor să se dezvolte prin schimburi reciproce de substanțe nutritive, apă, carbon și informații vitale.

Și florile manifestă comportamente inteligente: ele atrag polenizatorii prin formele, culorile și nectarul lor, asigurându-și astfel perpetuarea. Plantele au, de asemenea, capacitatea de a memora și de a învăța. De exemplu, ele urmăresc locul din care răsare soarele și recunosc prezența unui prădător sau a unui polenizator. În sfârșit, filmările realizate la intervale regulate și redate accelerat ne permit să observăm modul în care plantele își orientează creșterea, dezvăluindu-le comportamentul, mișcările și procesele decizionale ca răspuns la stimulii din mediu.

Comunicarea

Formele de comunicare sunt diverse și nu se limitează la sunete, ci includ și semnale chimice sau mișcări. Un aspect esențial este că orice comunicare presupune intenționalitate (Bouninconti, 2022).

În prezent, se desfășoară un proiect ambițios care urmărește descifrarea limbajului cașaloților cu ajutorul inteligenței artificiale. Inițiativa de traducere a limbajului cetaceelor (Cetacean Translation Initiative – CETI) utilizează inteligența artificială pentru a decodifica așa-numitele *codas*, secvențe ritmice de clicuri sonore pe care cașaloții le folosesc pentru a-și identifica grupurile de apartenență. Aceste cercetări demonstrează că animalele respective au dialecte distincte și o cultură complexă. Proiectul valorifică tehnologia pentru a ne ajuta să le recunoaștem drept ființe cu identitate proprie, ca un „cineva", nu ca un simplu „ceva" (Gruber, 2025).

Delfinii au, la rândul lor, diverse dialecte, rezultate din transmiterea culturală. Capacitatea lor sofisticată de comunicare le permite chiar să utilizeze fluierături distinctive individuale, care funcționează practic ca niște nume prin care se adresează unii altora. În mod similar, insectele pot comunica printr-o gamă largă de semnale chimice, sunete sau vibrații, organizând prin aceste schimburi structuri sociale complexe.

Comunitățile sociale și culturile animale

Culturile animale reprezintă o manifestare clară a inteligenței. Diferite grupuri de animale transmit între membrii lor cunoștințe esențiale pentru supraviețuire. În acest sens, cultura animală se întemeiază pe învățarea socială a tehnicilor de procurare a hranei, a reacțiilor la pericol, a vocalizărilor, a comportamentelor sociale, a alegerii partenerilor și a locurilor de cuibărit.

Viața în grup oferă un avantaj evolutiv important. În natură, numeroase specii trăiesc în comunități în care învățarea socială este esențială. În special mamele transmit adesea puilor deprinderi vitale, precum găsirea hranei, căutarea unui adăpost sau identificarea prădătorilor și evitarea acestora.

De exemplu, orcile au structuri sociale extrem de complexe, în cadrul cărora tehnicile specifice de vânătoare sunt transmise din generație în generație. În mod similar, rutele de migrație sunt transmise cultural în comunitățile de păsări și mamifere, inclusiv la elefanți, lilieci și balene. Această moștenire culturală asigură păstrarea și adaptarea în timp a cunoștințelor vitale, reflectând un nivel ridicat de inteligență colectivă.

Cultura elefanților

Elefanții formează societăți organizate în funcție de rang și vârstă, deoarece supraviețuirea lor depinde de cunoștințele și experiența acumulate. Ei trebuie să își amintească unde pot găsi apă și hrană în diferite perioade ale anului, adesea la distanțe foarte mari.

Turma este protejată și condusă de matriarhă, cea mai în vârstă femelă. Studiile arată că, atunci când aceasta are peste 35 de ani, probabilitatea de supraviețuire a tuturor membrilor grupului crește semnificativ datorită experienței sale îndelungate. Mai mult, ca manifestare a culturii proprii, fiecare turmă de elefanți dezvoltă un dialect vocal distinct, membrii săi recunoscându-se și comunicând între ei prin semnale sociale complexe.

Cultura peștilor

Peștii sunt animale ale căror capacități sunt adesea subestimate; puțini oameni recunosc complexitatea inteligenței lor. Dincolo de frumusețea lor, aceștia posedă numeroase capacități legate de memorie și învățare. Într-un anumit sens, peștii își petrec o mare parte din viață „la școală” – nu doar pentru că trăiesc în bancuri (în engleză *schools*), ci și pentru că învață permanent. Ei învață cum este organizat bancul din care fac parte, își amintesc poziția ocupată în ierarhia socială și își dezvoltă capacitatea de a-și recunoaște rudele și indivizii familiari (Brown, citat în Meredith, 2020).

Învățarea socială joacă, de asemenea, un rol esențial în stabilirea rutelor de migrație. În plus, peștii participă la procese colective de luare a deciziilor în interiorul bancului. Aceasta înseamnă că fiecare individ acționează ca parte a unui întreg coerent, îndeplinind o anumită funcție și bazându-se pe ceilalți membri ai grupului pentru îndeplinirea rolurilor care le revin (Ward, citat în Meredith, 2020).

Abordări pedagogice și conținuturi curriculare pentru educația ecocentrică

Pentru a transpune aceste idei în activitatea didactică, trebuie să regândim metodele de predare. Implementarea unor noi abordări pedagogice presupune depășirea instruirii tradiționale și orientarea către o educație bazată pe experiență directă și ancorată în specificul local.

- **Învățarea ancorată în specificul local:** Educația ecologică trebuie să se desfășoare în aer liber, pentru a facilita legătura directă cu peisajul și ecosistemele sale. Studierea râurilor, munților, solului și biodiversității locale constituie fundamentul înțelegerii inteligenței sistemice a Pământului.
- **Pedagogia bazată pe relațiile de înrudire:** Avem nevoie de o pedagogie care să depășească perspectiva potrivit căreia omul este un observator rațional, iar natura un obiect pasiv de studiu. Aceasta presupune o abordare pedagogică întemeiată pe relații, care să recunoască legătura noastră profundă cu toate formele de viață, privite ca ființe cu care suntem înrudite.

Exemplu: Integrarea unor viziuni specifice populațiilor indigene asupra lumii în predarea istoriei sau geografiei. De exemplu, în tradiția andină, *Apu* nu sunt considerați simple formațiuni geologice, ci spirite vii și „bunici" care protejează comunitatea și îi transmit învățăminte. Această relație se întemeiază pe *Ayni*, principiul reciprocității sacre, potrivit căruia muntele oferă viață, iar oamenii îi răspund prin respect și grijă.

- **Învățarea bazată pe proiecte:** Prin această metodologie, elevii și studenții pot cerceta diferitele manifestări ale inteligenței în natură, punând accentul pe interdependențe, nu pe elemente studiate izolat. Împărtășindu-și descoperirile, ei devin participanți activi la dezvoltarea acestei noi perspective ecologice.

În același timp, programele de învățământ trebuie reorientate pentru a integra rezultatele cercetărilor științifice privind inteligența din natură:

- **Inteligența planetară:** Punctul de plecare îl constituie adoptarea conceptului de inteligență planetară, care presupune studierea interconexiunilor din natură. Accentul este pus pe formele de viață și pe relațiile dintre acestea și ecosistemele pe care le populează.
- **Biomimetica:** Programele de învățământ pot include lecții inspirate din biomimetică, prin care să fie studiate soluțiile dezvoltate de natură în privința mișcării, structurilor, culorilor, reglării temperaturii și vederii.

- **Artele:** Programele de învățământ ar putea include și cultivarea aprecierii frumuseții lumii naturale. Aceasta cuprinde peisajele și tiparele biologice – precum fractalii, spiralele și ramificațiile –, dar și manifestările artistice ale altor specii, inclusiv cântecele, dansurile și construirea unor adăposturi complexe.

Implicațiile studierii inteligenței pentru educația ecocentrică

Acest articol a prezentat doar câteva exemple ale manifestărilor inteligenței în natură. Suntem abia la începutul procesului de descoperire și înțelegere a vastelor cunoștințe pe care le putem dobândi din lumea naturală.

Uimirea, curiozitatea și imaginația

Nu putem îmbunătăți starea planetei fără a stabili o legătură profundă cu ființele sale extraordinare și cu frumusețea munților, râurilor, oceanelor, pădurilor și cerului. Descoperirea acestor manifestări ale naturii și a sentimentului de uimire pe care îl trezesc ne poate stimula curiozitatea și poate constitui un punct de plecare pentru dezvoltarea imaginației. După cum sugerează Yong (2023): „Când privim celelalte animale, lumea noastră se lărgește și capătă profunzime".

Sentimentul apartenenței la o comunitate

O perspectivă ecocentrică asupra vieții presupune un concept mai larg de comunitate, care nu cuprinde doar oamenii, ci și celelalte forme de viață, precum și energia și materia care alcătuiesc Pământul. Studierea inteligenței din natură presupune recunoașterea faptului că avem numeroase trăsături comune cu alte specii. În consecință, putem depăși sentimentul de superioritate față de acestea, recunoscând că avem un strămoș comun – primul organism pluricelular din care au evoluat toate formele de viață.

De la competiție la cooperare

Sistemul educațional dominant încurajează adesea o atitudine individualistă și pune accentul mai degrabă pe competiție decât pe cooperare. Studierea inteligenței din natură ne arată însă că cooperarea reprezintă o dinamică permanentă a relațiilor dintre

specii. Există nenumărate exemple de mutualism și evoluție comună, care demonstrează că viața prosperă prin colaborare, nu prin conflict.

Conectarea cu natura și relațiile de reciprocitate

Studierea inteligenței din natură este fundamentală pentru restabilirea legăturii noastre cu lumea naturală. Aceasta ne ajută să devenim mai deschiși către noi perspective și să apreciem frumusețea procesului evolutiv. În consecință, putem cultiva relații întemeiate pe o conștiință etică a impactului pe care îl avem asupra întregului sistem terestru, indiferent dacă acțiunile noastre contribuie la regenerarea acestuia sau îi provoacă daune.

Decolonizarea educației

Decolonizarea educației reprezintă o componentă esențială a perspectivei ecologice. Ea presupune dezvoltarea unei viziuni diferite asupra naturii, întemeiată pe cunoștințele populațiilor indigene. În acest fel, putem avansa către o relație mai egalitară și mai reciprocă cu Pământul. Pentru a urma această direcție, trebuie să integrăm perspectivele și practicile indigene în educație, adoptând noi moduri de a cunoaște, de a acționa și de a fi, toate întemeiate pe respectul profund și venerația față de natură.

Obstacole în calea adoptării unei perspective ecocentrice în educație

În pofida dovezilor existente, mai multe obstacole împiedică integrarea acestor concepte în sistemele educaționale convenționale:

- **Antropomorfismul:** Știința convențională susține adesea că atribuirea unor comportamente sau forme complexe de cunoaștere plantelor și animalelor nu reprezintă decât o „antropomorfizare” a acestora. Această prejudecată constituie un obstacol major în calea studierii inteligenței din natură într-un cadru ecocentric, deoarece reduce capacitatea de acțiune autonomă a ființelor non-umane la o simplă proiecție a trăsăturilor umane asupra lor.
- **Hegemonia științei occidentale:** Paradigma occidentală dominantă se impune adesea drept singura metodă validă de producere a cunoașterii, lăsând puțin loc științei și formelor de cunoaștere indigene. În consecință, înțelepciunea ancestrală,

care recunoaște de milenii inteligența lumii naturale, este frecvent exclusă din dezbaterile științifice și educaționale.

- **Rigiditatea programelor de învățământ:** Un obstacol practic important îl reprezintă capacitatea limitată a sistemelor educaționale de a integra noile descoperiri științifice în programele de învățământ existente. Caracterul birocratic al educației face ca decalajul dintre cercetările de ultimă oră privind diversele forme de inteligență și ceea ce se predă efectiv la clasă să poată persista timp de decenii.

Concluzii

Studierea inteligenței din natură în context educațional ne ajută să înțelegem importanța fundamentală a diversității genetice a planetei, precum și a diversității formelor de inteligență. Din această perspectivă, inteligența umană este recunoscută drept una dintre numeroasele forme existente, nu ca unicul standard de referință.

În acest articol am explorat inteligența non-umană. Alte specii posedă capacități comparabile cu ale noastre: învață, memorează, comunică, trăiesc emoții, visează, utilizează unelte, construiesc structuri și dezvoltă culturi complexe.

Natura este vie și reprezintă o sursă inepuizabilă de cunoaștere și inspirație. Începem să demontăm concepția greșită dominantă, potrivit căreia natura ar fi inertă, iar animalele ar fi simple mașinării sau obiecte, nu ființe cu capacitate proprie de acțiune.

Asistăm la o schimbare profundă de paradigmă, către o înțelegere sistemică și holistică a naturii și a tuturor formelor de viață. Prin urmare educația trebuie să integreze aceste noi descoperiri științifice cu înțelepciunea ancestrală a culturilor indigene, pentru a contribui la construirea unui viitor întemeiat pe reciprocitate și respect.

Referințe bibliografice

Ackerman, J. (2017). *El ingenio de los pájaros*. Ariel. Aplin, L. M. (2016). Understanding the multiple factors governing social learning and the diffusion of innovations. Current Opinion in Behavioral Sciences, 12, 59–65. https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2016.09.003

Armstrong, J. (2005). En'owkin: Decision-making as if sustainability mattered. În M. K. Stone & S. Barlow (editori), *Ecological literacy: Educating our children for a sustainable world* (pp. 11–17). Sierra Club Books.

Benyus, J. M. (1997). *Biomimicry: Innovation inspired by nature*. William Morrow & Co.

Bouninconti, F. (2022). *Mira quién habla: Cosas que dicen los animales*. Alianza Editorial.

Bridges, A. D., Royka, A., Wilson, T., Lockwood, C., Richter, J., Juusola, M., & Chittka, L. (2024). Bumblebees socially learn behaviour too complex to innovate alone. *Nature, 627*, 572–578. https://doi.org/10.1038/s41586-024-07126-4

Cajete, G. (2000). Native science: Natural laws of interdependence. Clear Light Publishers.

Chittka, L., & Rossi, N. (2022). Social cognition in insects. Trends in Cognitive Sciences, 26(7), 578–592. https://doi.org/10.1016/j.tics.2022.04.001

Frank, A., Grinspoon, D., & Walker, S. (2022). Intelligence as a planetary scale process. *International Journal of Astrobiology, 21*(2), 47–61. https://doi.org/10.1017/S147355042100029X

Glacier National Park. *7–12, Unit Two, Activity 1: „Nutcracker Fantasy."* https://www.nps.gov/glac/learn/education/7-12-unit-two-activity-1.htm

Godfrey-Smith, P. (2025). *Vivir en la Tierra: La vida, la consciencia y la formación del mundo natural*. Taurus.

Gruber, D. (2025, April 25). *Can AI decode whale sounds? Project CETI is here to find out*. Bioneers. https://bioneers.org/can-ai-decode-whale-sounds-project-ceti-is-here-to-find-out-ztvz2504/

Hales, T. C. (2001). The honeycomb conjecture. *Discrete & Computational Geometry, 25*(1), 1–22. https://doi.org/10.1007/s004540010071

Hölldobler, B., & Wilson, E. O. (2009). *The superorganism: The beauty, elegance, and strangeness of insect societies*. W. W. Norton & Company. Izworski, L. (31 martie 2025). *Collective intelligence in nature: How animals' weight votes in decision-making processes*. Medium. https://medium.com/@lucjanizworski/collective-intelligence-in-nature- 95937939f347

Lovelock, J. E. (1979). *Gaia: A new look at life on Earth*. Oxford University Press.

Mancuso, S. (2011, January 7). *Our understanding of life. Thought Economics*. https://thoughteconomics.com/our-understanding-of-life/

Mancuso, S., & Viola, A. (2015). *Sensibilidad e inteligencia en el mundo vegetal*. Galaxia Gutenberg.

Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1980). Autopoiesis and cognition: The realization of the living. D. Reidel Publishing Company.

Meredith, P. (8 ianuarie 2020). *Underwater and underrated: The truth behind fish intelligence*. Australian Geographic. https://www.australiangeographic.com.au/news/2020/01/underwater-and-underratedthe-truth-behind-fish-intelligence/

Montgomery, S. (2018). El alma de un pulpo: Una sorprendente exploración de las maravillas de la conciencia (M. J. Díez, Trad.). Seix Barral.

Mustill, T. (2024). *Cómo hablar balleno: La sorpresa, el placer y el valor de escuchar a los animales*. Taurus.

Narby, J. (2005). *Intelligence in nature: An inquiry into knowledge*. Penguin Group.

Narvaez, D., & Bradshaw, G. A. (2023). *The evolved nest: Nature's way of raising children and creating connected communities*. North Atlantic Books.

Orr, D. W. (2004). *Earth in mind: On education, environment, and the human prospect*. Island Press.

Pena-Guzman, D. M. (2023). *Cuando los animales sueñan: El mundo oculto de la consciencia animal*. Errata Naturae.

Pouydebat, E. (2018). *Inteligencia animal: Cabeza de chorlito y memoria de elefante*. Plataforma Actual.

Salmón, E. (2000). Kincentric ecology: Indigenous perceptions of the human-nature relationship. *Ecological Applications, 10*(5), 1327–1332. https://doi.org/10.2307/2641288

Schlanger, Z. (2025). *Las devoradoras de luz: cómo la inteligencia de las plantas ofrece una nueva comprensión de la vida en la Tierra*. Paidós.

Seeley, T. D. (2010). *Honeybee democracy*. Princeton University Press.

Tariel-Adam, J., Toledo, J. G., O'Brien, C. E., Floeter, S. R., & Brown, C. (2025). Tool use by New World *Halichoeres* wrasses. *Coral Reefs, 44*, 791–807. https://doi.org/10.1007/s00338-025-02633-w

Ward, A. (2022). *The social life of animals: How co-operation conquered the natural world.* Profile Books.

Yong, E. (2023). *La inmensidad del mundo: una historia de cómo los sentidos de los animales nos muestran los reinos ocultos que nos rodean.* Tendencias.

Biografii

Dana Aly López este cadru didactic universitar în domeniul dezvoltării durabile și specialistă în comunicarea pe teme de mediu, activitatea sa explorând intersecțiile dintre cultură, artă și natură. Pornind de la perspective ecocentrice, activitatea sa cuprinde cercetarea, comunicarea și practica, urmărind regândirea relațiilor dintre oameni și natură și abordarea provocărilor ecosociale presante. Ea analizează modul în care aceste abordări pot transforma educația, politicile publice și dezvoltarea unor soluții inovatoare și durabile, creând legături între producerea de cunoștințe, aplicarea lor în practică și procesele mai ample de schimbare socială și culturală.

alyenvironment@gmail.com

Speranțele din trecut pentru societăți dezirabile: accentul pe nevoile umane

*Jesús Martín González**

Rezumat

Anii 1970 au fost caracterizați de numeroase inițiative constructive, generatoare de speranță, care nu și-au atins însă întregul potențial după reorientarea economiei către neoliberalism, în anii 1980. Printre acestea s-a numărat inițiativa unei organizații din Sudul Global, Fundación Bariloche (Argentina), care a contestat, printr-un model matematic computerizat, perspectiva propusă de cercetătorii de la Massachusetts Institute of Technology în „Limitele creșterii", primul raport către Clubul de la Roma. În 1976, Fundación Bariloche a publicat volumul „Catastrofă sau o nouă societate? Un model mondial latino-american". Modelul său normativ se întemeia pe considerații etice și politice, punând accentul pe nevoile fundamentale și pe participarea cetățenilor. Propunerea normativă prezentată în acest articol constă în reconsiderarea unui model holistic al celor nouă nevoi umane, elaborat de Carlos Mallmann, președintele Fundației Bariloche, ca posibil cadru de referință pentru Modelul Mondial Latino-American. Mallmann a participat și la elaborarea raportului *Învățarea nu are limite*, în care abordează indirect felul cum studierea nevoilor umane nesatisfăcute poate contribui la înțelegerea acestora.

Această abordare centrată pe nevoi oferă un cadru generator de speranță, structurat în jurul a patru dimensiuni (mâna vitală, mâna solidarității, mâna responsabilității și mâna conștiinței), care pot servi drept busolă sau hartă, atât la nivel micro, cât și la nivel macro, pentru o planetă aflată în grija oamenilor. Cadrul este ghidat de o formulă potrivit căreia „mâna vitală", care reprezintă ființele umane de pe planetă, depinde de gestionarea eficientă a celorlalte trei „mâini". Un element esențial al acestei formule este „sinergia" – concept adaptat științelor sociale de antropologul Ruth Benedict și propus de Mallmann drept una dintre nevoile umane. Exemplele de inițiative sinergice prezentate din perspectiva fiecăreia

* Autor corespondent: Jesús Martín González, martin.jgon@yahoo.com, ORCID no. 0009-0006-5444-6026.

dintre aceste patru dimensiuni ne pot ajuta să înțelegem cum putem construi societăți caracterizate printr-o sinergie mai puternică.

Cuvinte-cheie: nevoi, sinergie, mâna vitală, mâna solidarității, mâna responsabilității, mâna conștiinței.

„Frica ridică semne de avertizare. Dimpotrivă, speranța ridică indicatoare și marchează drumul. Numai atunci când există speranță putem porni la drum. Speranța dă sens și orientare. Dimpotrivă, frica ne oprește din mers."

– Byung-Chul Han (*Spiritul speranței*)

„Speranța mea este necesară, dar nu este suficientă. Singură, ea nu îmi poate aduce victoria. Dar fără ea, lupta mea va fi slabă și șovăielnică. Avem nevoie de speranță așa cum peștele are nevoie de apă nepoluată."

– Paulo Freire (*Pedagogia speranței*)

„Fără încredere, omul trăiește, dar nu o viață omenească; fără speranță, moare."

– Ursula K. Le Guin (*Orașul iluziilor*)

În anii 1970, Clubul de la Roma a sprijinit două proiecte majore de cercetare, în urma cărora au fost elaborate rapoartele „Limitele creșterii" (Meadows et al., 1972) și *Învățarea nu are limite* (Botkin et al., 1979). De asemenea, a susținut activitatea Fundației Bariloche (Argentina), care avea să dobândească ulterior recunoaștere prin publicarea volumului „Catastrofă sau o nouă societate? Un model mondial latino-american" (1976).

Dar care este istoria Fundației Bariloche? Ce legătură există între aceasta și rapoartele „Limitele creșterii" și *Învățarea nu are limite*? Cum se raportează cercetarea mea la aceste două teme în contextul noului raport? Acestea sunt cele trei întrebări la care va răspunde articolul de față. În încheiere, vor fi prezentate repere și indicatoare ale speranței care, metaforic vorbind, contribuie deja la curățarea apelor poluate ale sistemului în care trăim. Fără aceste inițiative și fără speranța care le însuflețește, specia umană ar fi dispărut, probabil, de mult.

Fundația Bariloche, o utopie educațională a Sudului Global

Istoria Fundației Bariloche începe în anii 1960. Orașul Bariloche, din Argentina, găzduia Centrul Atomic Bariloche și, implicit, o comunitate numeroasă de oameni de știință. În martie 1963 a fost înființată Fundația Bariloche, ca organizație nonprofit.

Primul președinte al consiliului său de administrație a fost fizicianul Carlos Mallmann, care avea să joace un rol decisiv în conducerea și activitatea instituției până în anii 1980.

Fundația își propunea să înființeze o universitate dedicată cercetării într-o gamă largă de domenii, de la științele exacte și cele sociale până la arte. Era un centru interdisciplinar care aspira să devină o „universitate a utopiei".

În primii ani, acest proiect generator de speranță a înregistrat progrese considerabile. Planul fusese elaborat, municipalitatea pusese la dispoziție un teren, iar finanțarea era asigurată de mai multe grupuri. Însă o serie de evenimente au schimbat cursul inițiativei. Criza financiară prin care a trecut una dintre companiile unui important finanțator, împreună cu lovitura de stat din Argentina, din 1966, au pus capăt acestor aspirații. A urmat un exod al specialiștilor, iar Fundația Bariloche, care visase să întemeieze o universitate utopică, s-a transformat într-un centru de reflecție și cercetare (think tank), păstrând caracterul interdisciplinar al departamentelor sale.

În 1971, o echipă de cercetători de la Massachusetts Institute of Technology (MIT) a prezentat comunității științifice latino-americane, la Rio de Janeiro, rezultatele proiectului său. Potrivit savanților americani, modelul World3 arăta că, dacă omenirea continua pe aceeași traiectorie de dezvoltare, planeta avea să se confrunte, într-un viitor apropiat, cu numeroase probleme legate de mediu și de resurse, cu repercusiuni sociale asupra populației. Printre oamenii de știință latino-americani prezenți se afla și un reprezentant al Fundației Bariloche. Acești oameni de știință acceptau posibilitatea unui colaps ecologic în viitor, dar puneau sub semnul întrebării situația existentă. Mesajul lor era limpede: în țările cu venituri ridicate din așa-numitul „Nord Global", unde oamenii se bucură, în general, de condiții bune de viață, preocuparea privește ceea ce s-ar putea întâmpla peste 50 de ani, în vreme ce în Sudul Global degradarea mediului afectează deja populațiile, în mare parte din cauza colonialismului și a dezechilibrelor de putere.

În timp ce era redactat volumul „Limitele creșterii", echipa Fundației Bariloche a început să elaboreze un model matematic bazat pe o metodologie și pe indicatori diferiți de cei utilizați de MIT. Dacă modelul World3 era în principal unul extrapolativ, Modelul Mondial Latino-American avea un caracter preponderent normativ. Primul proiecta consecințele pornind de la datele prezente și trecute, în vreme ce al doilea urmărea identificarea modalităților prin care putea fi realizat un viitor dezirabil. Astfel, autorii volumului „Catastrofă sau o nouă societate?" afirmau în Introducere:

„[Modelul] nu reprezintă o încercare de a descoperi ce se va întâmpla dacă tendințele actuale vor continua, ci urmărește să indice o cale către atingerea unui obiectiv final: o lume eliberată de subdezvoltare și sărăcie. Nu pretinde să fie «obiectiv» în

sensul obișnuit al unei abordări lipsite de judecăți de valoare. El exprimă o concepție împărtășită de autorii săi despre lume, față de care aceștia își asumă un angajament profund. Pe de altă parte, este obiectiv în măsura în care pornește de la o perspectivă sintetică, dar realistă, asupra problemelor cu care se confruntă lumea și caută soluții întemeiate pe capacitatea de schimbare și de creativitate pe care societățile umane au demonstrat-o atât de des în trecut."

Într-o analiză retrospectivă realizată în 2016, la patru decenii de la publicarea lucrării, au fost identificate patru premise fundamentale, considerate cerințe minime deopotrivă dezirabile și realizabile, ținând seama de capacitățile disponibile în anii 1970.

- „O societate caracterizată prin egalitate socială se poate întemeia pe satisfacerea drepturilor inalienabile ale tuturor indivizilor, inclusiv a dreptului la hrană, locuință, sănătate și educație. Modelul considera aceste drepturi drept expresia nevoilor fundamentale ale omenirii, reprezentând punctul de plecare al construcției sale."
- „Au fost recunoscute numeroase aspirații și nevoi, diferite din punct de vedere calitativ de nevoile fundamentale prezentate. Modelul a exclus în mod explicit aceste aspirații și nevoi, concentrându-se exclusiv asupra nevoilor fundamentale."
- „Fiecare individ poate participa activ la luarea deciziilor."
- „Societatea propusă de model nu este una consumeristă, în sensul că nu consideră consumul o valoare în sine, ci doar un mijloc de satisfacere a nevoilor fundamentale."

Odată cu începutul anilor 1980 și ascensiunea neoliberalismului, promovat de Margaret Thatcher și Ronald Reagan, fereastra Overton s-a deplasat către idei și politici care puneau accentul pe individ, mai degrabă decât pe colectivitate, favorizând competiția în detrimentul cooperării. În 1979 a fost publicat raportul *Învățarea nu are limite*, primul raport către Clubul de la Roma elaborat de autori proveniți atât din țări socialiste și cu venituri reduse, cât și din țări occidentale. Printre aceștia se număra Mallmann, creatorul unui model al nevoilor umane.

Carlos Mallmann: un cadru holistic al nevoilor, orientat către sinergie

În *Învățarea nu are limite*, Mallmann a scris un paragraf surprinzând perfect atât spiritul care anima lucrarea Fundației Bariloche, „Catastrofă sau o nouă societate?", cât și cadrul holistic al nevoilor umane pe care îl concepuse la începutul anilor 1970.

„Au fost identificate și discutate unele dintre cele mai importante probleme globale în care învățarea avea un rol deosebit de însemnat. Printre acestea se numărau sărăcia rurală, alimentația și nutriția, cursa înarmărilor, analfabetismul, concentrarea excesivă a populației în mediul urban, energia, comunicațiile – în special impactul «revoluției telectronice» – și diferitele consecințe ale exercitării abuzive a puterii politice. Accentul a fost pus pe perspective alternative asupra problematicii globale. Participanții au considerat că raportul ar trebui să sublinieze rolul învățării în eradicarea sărăciei – nu numai a sărăciei materiale, ci și a sărăciei în ceea ce privește înțelegerea, siguranța și protecția, iubirea și compasiunea, autonomia și capacitatea de anticipare, sensul existenței, dreptatea spirituală și echitatea."

După reuniunea de la Rio de Janeiro din 1971, Mallmann a început să elaboreze un cadru holistic al nevoilor umane. În 1973, la o conferință desfășurată în Mexic, a prezentat lucrarea intitulată „Despre satisfacerea aspirațiilor umane ca obiectiv al dezvoltării", în care a formulat propria definiție a ființei umane (Figura 1).

Pentru a înțelege această reprezentare grafică și cercetările lui Mallmann asupra nevoilor umane, este utilă următoarea sinteză, care evidențiază principalele idei și contextul în care acestea au fost formulate.

Filosoful umanist Erich Fromm a exercitat una dintre cele mai importante influențe asupra lui Mallmann. Metaforele „iubirii" și „sănătății", utilizate de Fromm, se regăsesc și în opera acestuia din urmă. Astfel, definiția dată de Mallmann nevoii umane se întemeiază pe metafora „sănătății":

„Nevoie: cerință generală pe care o au toate ființele umane pentru a nu se îmbolnăvi, prin simplul fapt că aparțin speciei umane."

Elementul complementar nevoilor îl constituie mijloacele de satisfacere a acestora. Mallmann considera că nevoile sunt puține la număr și, probabil, universale. El a identificat un sistem echilibrat de nouă nevoi, care acoperă întregul spectru al activităților umane. În schimb, mijloacele de satisfacere a acestora sunt numeroase și diferă în funcție de context. Această diversitate se reflectă atât în varietatea culturilor din întreaga lume, cât și în particularitățile mediilor locale din cadrul unor colectivități considerate adesea mai omogene, precum națiunile sau țările.

Pornind de la aceste două elemente – nevoile și mijloacele de satisfacere a lor –, Mallmann a încercat să elaboreze o teorie a bunăstării. El aprecia că dezvoltarea unei asemenea teorii ar putea necesita cel puțin 50 până la 100 de ani și ar presupune participarea unor echipe interdisciplinare.

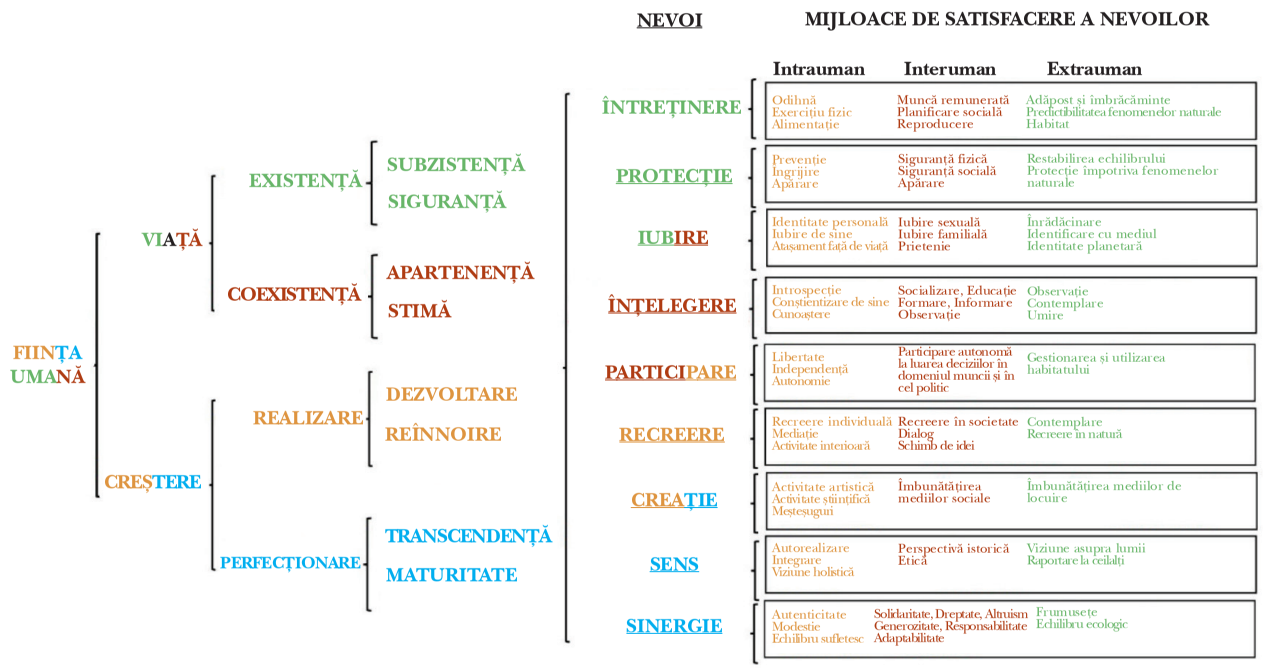


Figura 1: Ființa umană: nevoi și mijloace de satisfacere a nevoilor. Traducere și adaptare cromatică realizate de autor după versiunea în limba spaniolă a lui Mallmann (1973)

Mallmann a fost influențat și de psihologul Abraham Maslow. Acesta din urmă nu a creat însă piramida nevoilor – reprezentare care a apărut în domeniul managementului în anii 1960. Ceea ce contează aici este faptul că putem observa vizual cum o reprezentare verticală (Maslow) sau una orizontală (Mallmann) imprimă structurii o anumită logică și condiționează parcursul posibil. Astfel, reprezentarea verticală sugerează că pentru a satisface nevoile umane de nivel superior trebuie satisfăcute mai întâi cele de nivel inferior. În schimb, reprezentarea orizontală pare să indice că, într-un anumit context, se poate urmări satisfacerea nevoii relevante pentru situația respectivă.

Mallmann a evidențiat două caracteristici esențiale ale nevoilor umane: acestea sunt „insațiabile" și „relative".

- Insațiabile: Această caracteristică pornește de la observația că, atunci când oamenii reușesc să își satisfacă anumite nevoi, acestea sunt înlocuite de altele, pentru satisfacerea cărora depun noi eforturi. Odată îndeplinit și acest obiectiv, procesul se reia, continuând la nesfârșit sau până la sfârșitul vieții.
- Relative: Dincolo de valorile vitale minime, clar determinate, nevoile au un caracter relativ sau comparativ. Prin urmare, satisfacerea lor, asemenea percepției, depinde întotdeauna de un punct de observație – individul – și de grupurile de referință, adică acele colectivități din care el face parte. Valorile vitale minime absolute sunt, desigur, cele necesare pentru ca un individ să dispună de vigoarea fizică și psihică indispensabilă perceperii diferențelor în raport cu grupurile sale de referință.

O altă metaforă folosită de Mallmann este aceea a „bogăției" și a opusului acesteia, „sărăcia", așa cum apare în *Învățarea nu are limite*. Prin aceasta, el urmărește să evidențieze lipsurile legate de satisfacerea nevoilor noastre. Orice sistem care nu încearcă să remedieze aceste lipsuri – sărăcia existenței, lipsa protecției, a iubirii, a înțelegerii și așa mai departe – este un sistem caracterizat printr-o dezvoltare necorespunzătoare. La polul opus se află un sistem care răspunde acestor nevoi și previne apariția unor asemenea lipsuri, pe care îl putem numi un sistem bine dezvoltat.

În sfârșit, reprezentarea vizuală a nevoilor sub forma unui cerc (Figura 2), pe care am realizat-o pornind de la modelul lui Mallmann, sugerează o abordare mai holistică. Din această perspectivă se desprind teoria și practica bunăstării centrate pe nevoi, pe care le propun și pe care le voi explica în continuare.



Figura 2: Ființa umană: nevoi și mijloace de satisfacere a acestora. Elaborată de autor pe baza lucrării lui Mallmann (1973)

O hartă și o busolă pentru o dezvoltare generatoare de speranță, orientată către bunăstare, în următorii 50 de ani și dincolo de acest orizont

În 2012, în cadrul lucrării mele de disertație, am elaborat un cadru conceptual pentru sustenabilitate și bunăstare. Acesta putea servi drept hartă, busolă sau amândouă. Era inspirat și de spiritul lucrării „Catastrofă sau o nouă societate?", propunând, asemenea

acesteia, un model normativ orientat către un viitor dezirabil. Am identificat 16 cadre de abordare sau strategii, grupate în patru mari domenii. Astăzi, aceste patru domenii sunt integrate în cele patru „mâini" ale noului meu cadru conceptual: mâna vitală, mâna solidarității, mâna responsabilității și mâna conștiinței. Această structură corespunde unei perspective bio-psiho-socio-culturale asupra ființei umane, specifică antropologiei. Toate dimensiunile sunt interconectate și, chiar dacă le analizăm separat, trebuie ulterior să le reunim într-o viziune integratoare.

În 2017, după cinci ani în care, în activitatea mea de antropolog, analizasem concepte, cadre conceptuale și mișcări politice, economice, comunitare și ecologice, am revenit la cercetarea operei lui Mallmann. Această nouă aprofundare a lucrărilor sale – pe baza cărora îmi construiesc propria cercetare – ne apropie de teoria bunăstării despre care el anticipase că ar putea necesita între 50 și 100 de ani pentru a fi elaborată.

Această teorie se întemeiază nu numai pe lucrările lui Mallmann, ci și pe sinteza și integrarea numeroaselor idei, cadre conceptuale și practici pe care le-am observat în activitatea mea de antropolog, începând din 2010. Reprezentarea grafică și viziunea lui Mallmann asupra nevoilor umane, pe care le-am reinterpretat într-o formă circulară în 2023, constituie fundamentul acestei teorii.

Privind cele nouă nevoi într-o succesiune ciclică, în sensul acelor de ceasornic, îmi pot imagina nașterea a doi copii: unul într-un sat indigen rămas în afara influenței civilizației moderne, iar celălalt într-un mediu occidental modern. Această comparație permite observarea nu numai a unor diferențe culturale semnificative în privința mijloacelor de satisfacere a nevoilor, ci și a modului în care cele nouă nevoi sunt satisfăcute, se dezvoltă sau rămân insuficient satisfăcute. Aceste procese pot fi urmărite atât la nivelul dezvoltării copilului, cât și în cadrul culturii în care acesta crește.

Un asemenea exercițiu comparativ și analitic poate fi însă influențat de anumite prejudecăți. Există tendința de a idealiza toate culturile indigene, prezentând în același timp civilizația modernă drept opusul lor, caracterizat printr-un potențial distructiv mai ridicat. Să privim aceste diferențe prin prisma unui exercițiu de „schismogeneză" (literalmente, „crearea diviziunii"), termen introdus de antropologul Gregory Bateson. În volumul *Zorii tuturor lucrurilor*, antropologul David Graeber și arheologul David Wengrow sugerează că schismogeneza descrie diferențele dintre societăți, în condițiile în care grupurile își definesc identitatea prin opoziție față de comunitățile învecinate.

Analiza mea urmărește să evidențieze diferențele dintre procesele de satisfacere a nevoilor într-o „epocă tribală", anterioară apariției civilizației, și o „epocă imperială", care începe să se contureze după dezvoltarea agriculturii.

În vremurile moderne a apărut o nouă etapă, „epoca planetară”, care le cuprinde pe amândouă, dar care este dominată în prezent de valorile celei din urmă – epoca imperială. Ne aflăm în ceea ce reprezintă, probabil, etapa sa finală: o modernitate occidentală caracterizată prin valori neoliberale, în care valorile indigene își găsesc cu greu locul. Acolo unde folosesc termenul „valori”, ar putea fi utilizat și sintagma lui Mallmann de „mijloace de satisfacere a nevoilor”. Idealul utopic ar fi ca această epocă planetară să se îndepărteze de valorile și mijloacele de satisfacere a nevoilor specifice epocii imperiale și să se orienteze către cele tribale, caracterizate prin sinergie. Cu alte cuvinte, ar fi vorba despre adaptarea valorilor sinergice ale trecutului nostru tribal la realitățile actualei epoci planetare.

Pe lângă conceptul de schismogeneză, doresc să introduc în această analiză și noțiunea de „sinergie socială”, pe care antropologul Ruth Benedict a adaptat-o pentru științele sociale. Ea a constatat că nivelul sinergiei poate fi scăzut sau ridicat, în funcție de culturile analizate. Astfel, culturile cu un nivel redus de sinergie erau asociate cu agresivitatea, în timp ce culturile cu un nivel ridicat de sinergie se caracterizau prin soluționarea mai pașnică a conflictelor și printr-un grad mai mare de împlinire personală. Cele din urmă favorizau o atitudine de afirmare a vieții, în vreme ce primele manifestau o tendință de negare a acesteia.

În paragrafele precedente am identificat un lanț interesant de legături între diferite concepte antropologice. Mallmann a fost, probabil, influențat de conceptul de „sinergie” al lui Maslow. La rândul său, Ruth Benedict fusese atât mentora, cât și prietena lui Maslow, care era fascinat de concepția ei asupra sinergiei. În ultimă instanță, teoria nevoilor elaborată de Maslow ar fi putut fi inspirată într-o anumită măsură de cercetările sale de teren în rândul populației Blackfoot, care își reprezenta nevoile printr-un *tipi* (cort tradițional indigen) înălțat către cer. Spre deosebire de teoria lui Maslow, în această reprezentare a populației Blackfoot, „autorealizarea” se afla la baza cortului și constituia fundamentul „împlinirii comunității”, în timp ce vârful acestuia era orientat către „perpetuarea culturii”.

Să începem exercițiul de schismogeneză prin compararea celor doi copii.

Mâna vitală (nevoi: întreținere, protecție și iubire)

Dacă se nasc în familii care le oferă condiții normale de îngrijire, ambii copii beneficiază de satisfacerea tuturor celor trei nevoi. Singura diferență este că nevoia de iubire ar putea fi într-o oarecare măsură neglijată în cazul copilului occidental, din cauza unor factori culturali moșteniți, legați de nevoile specifice mâinii conștiinței (creație,

sens și sinergie). Mâna conștiinței din ciclul precedent este conectată cu mâna vitală a noului ciclu. Eventuala nesatisfacere a acestei nevoi depinde de gradul de sinergie al culturii în care se naște copilul.

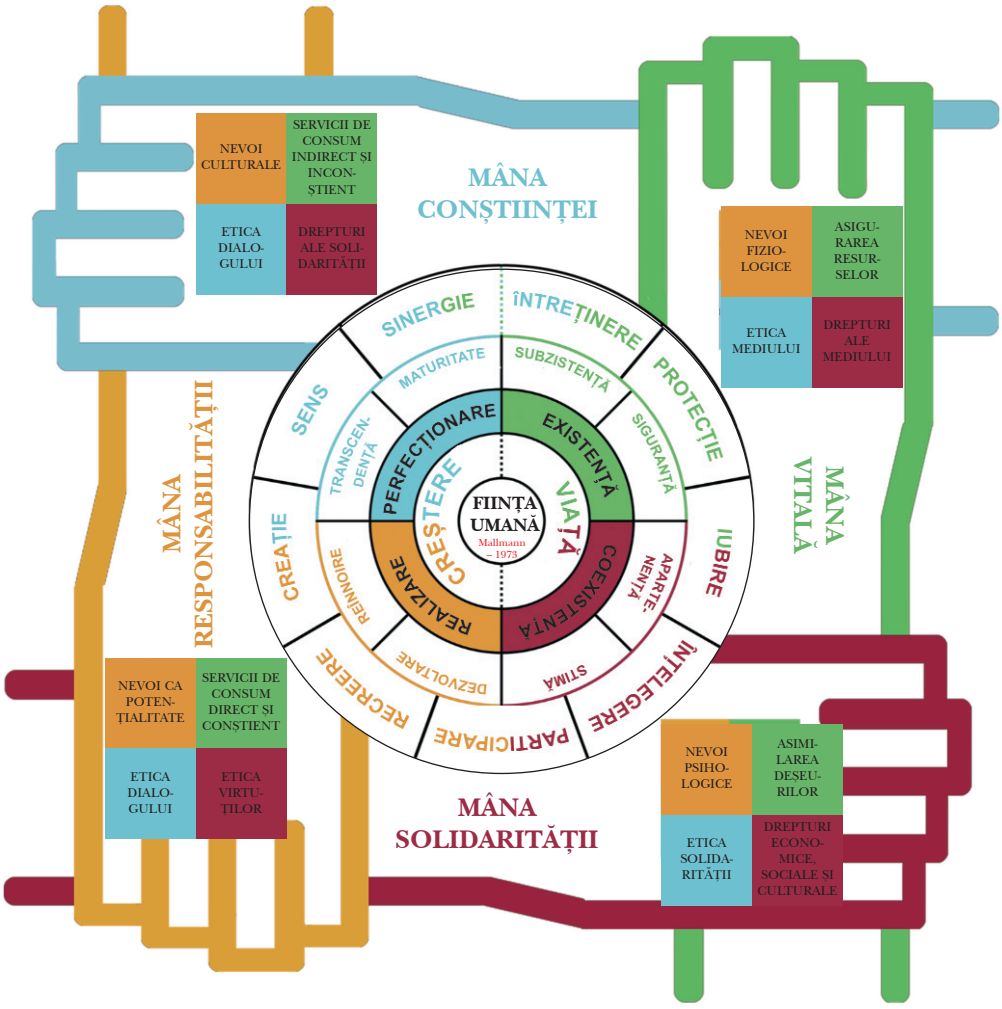


Figura 3: Modelul normativ MAMA. Elaborat de autor pe baza propriilor cercetări şi a cadrului conceptual al nevoilor umane dezvoltat de Mallmann

Comparând cele două culturi, observăm că, în societățile moderne complexe, munca remunerată ocupă o parte considerabilă din timpul persoanelor care îngrijesc copiii,

mai ales atunci când acestea sunt angajate și nu beneficiază de o perioadă suficient de lungă de concediu pentru îngrijirea copilului. Psihologul Darcia Narvaez a cercetat această problemă prin intermediul conceptului de „cuib evoluat", evidențiind diferențele dintre practicile de creștere a copiilor din societățile moderne complexe și cele din culturile indigene. Potrivit observațiilor sale, cultura modernă complexă tinde să acorde mai puțină atenție satisfacerii nevoilor vitale de îngrijire ale copiilor, în comparație cu practicile culturilor indigene. Aș susține că nivelul redus de sinergie culturală, moștenit în societățile moderne complexe, produce efecte cumulative și afectează armonia relației dintre părinți și copil, generând un cerc vicios care se perpetuează până când intervine o posibilă ruptură a acestuia.

Mâna solidarității (nevoi: iubire, înțelegere și participare)

Pe măsură ce cresc, copiii parcurg diferite etape ale vieții: copilăria, adolescența și începutul maturității. Ei continuă să își satisfacă nu numai cele trei nevoi ale etapei vitale, ci și nevoile specifice acestei noi etape, care capătă o importanță tot mai mare pentru dezvoltarea lor. Comparând cei doi copii, observăm că, în cazul celui crescut într-un mediu „modern", nevoia de iubire ar putea fi deja insuficient satisfăcută, iar în această etapă poate apărea și un deficit în satisfacerea nevoii de participare. Societățile occidentale moderne complexe sunt mai ierarhizate, tind să fie mai patriarhale decât o cultură indigenă aleasă la întâmplare și se caracterizează printr-un anumit adultocentrism, ceea ce limitează posibilitățile de dezvoltare a participării. Această concepție asupra participării este ilustrată foarte bine de sistemele de guvernare specifice țărilor cu democrație reprezentativă. Participarea cetățenilor la deciziile care îi privesc pe toți are loc, în principal, o dată la patru ani, puterea fiind apoi lăsată în seama reprezentanților aleși, cu toate incertitudinile pe care le presupune această reprezentare. În societățile indigene, care tind să aibă structuri mai simple și relații mai puțin ierarhizate, participarea activă este facilitată. Adunările comunitare constituie spații deschise dialogului asupra problemelor care îi preocupă pe membrii comunității.

Mâna responsabilității (nevoi: participare, recreere și creație)

Continuând ciclul vieții și al nevoilor, aș spune că toate nevoile sunt prezente în orice moment al existenței unei persoane, însă importanța lor variază în funcție de context. În această etapă, pe care o putem asocia vârstei adulte, cele trei nevoi capătă o însemnătate deosebită. Copiii ajunși la maturitate au ales deja modul în care doresc

să participe la viața societății, activitățile pe care le vor desfășura și felul cum își vor urma vocația sau își vor exercita profesia. Cel mai probabil, își vor găsi un partener și va apărea posibilitatea întemeierii unei familii. Așa cum am urmărit în etapele precedente, nivelul ridicat sau scăzut al sinergiei socioculturale influențează și această perioadă a vieții. O caracteristică prin care se pot deosebi cei doi copii din experimentul nostru imaginar este faptul că acela născut într-un sat indigen trăiește într-o societate mai puțin supusă schimbărilor, în timp ce copilul „modern" se dezvoltă într-un mediu mult mai dinamic. Creația sau, mai precis, „creația distructivă" reprezintă una dintre dimensiunile definitorii ale vieții adultului „modern", într-un context în care „progresul" rapid întreține această dinamică. În plus, timpul consacrat recreerii este mai redus în societățile occidentale moderne complexe. Antropologul Marshall Sahlins estima că un individ dintr-o societate indigenă caracterizată prin abundență dedica activităților considerate muncă aproximativ 15–20 de ore pe săptămână. În societatea noastră modernă, mai complexă, durata medie a muncii remunerate este de cel puțin 35 de ore săptămânal, la care trebuie adăugată munca neremunerată. Comparația evidențiază astfel un deficit în satisfacerea nevoii de recreere. Acesta constituie, probabil, un indiciu important al faptului că formele de creație asociate etapei următoare, cea a mâinii conștiinței, nu se caracterizează prin sinergie. Recreerea ne stimulează inspirația, după cum o demonstrează numeroasele idei deosebit de imaginative care apar tocmai atunci când nu ne concentrăm în mod direct asupra unei probleme.

Mâna conștiinței (nevoi: creație, sens și sinergie)

În ultima etapă a vieții, o persoană vârstnică poate începe să se întrebe ce moștenire, nu numai materială, ci și imaterială, va lăsa urmașilor săi înainte de a se stinge din viață. Un copil născut într-o societate modernă complexă, profund influențat de cultura acesteia, poate ajunge să pună sub semnul întrebării experiențele acumulate de-a lungul vieții (criza vârstei mijlocii) sau poate rămâne într-o stare de pasivitate, conștientă ori inconștientă. Dacă are loc această trezire a conștiinței, ea se va manifesta printr-un proces de reflecție și de chestionare a propriilor alegeri. Chiar dacă persoana nu o exprimă în acești termeni, va ajunge să înțeleagă că viața sa nu s-a caracterizat prin sinergie. Acesta este momentul în care devine cel mai probabil să acționeze pentru consolidarea sinergiei în societatea din care face parte. Dacă această schimbare nu se produce, nivelul deja scăzut al sinergiei va continua să se diminueze, lăsând generației următoare ceea ce am putea numi o „traumă". Aceasta se manifestă prin ruperea legăturii cu natura, care îi determină pe oameni să devină tot mai distructivi față de mediul natural, dar

și prin slăbirea legăturilor cu ceilalți oameni și cu societățile, mai ales cu acelea care le asigură mijloacele de trai. În schimb, dacă un copil aparținând unei comunități indigene ajunge să devină un bătrân respectat al acesteia, el va continua să transmită urmașilor un nivel ridicat de sinergie prin „perpetuarea culturii", proces care s-a dovedit remarcabil de eficient de-a lungul a sute de ani.

Întrebarea care se pune în domeniul educației este următoarea: unde putem interveni pentru a reface această sinergie pierdută? După cum am văzut, pierderea sinergiei se poate produce în orice etapă a vieții unui copil „modern". Încă de la naștere, cultura în care el crește este deconectată de natură. Acest lucru poate fi observat, de exemplu, în faptul că Ziua Depășirii Resurselor Pământului (Overshoot Day) – data la care cererea omenirii de resurse și servicii ecologice într-un anumit an depășește capacitatea Pământului de a le regenera în același an – survine tot mai devreme. O altă dovadă este reprezentată de depășirea tot mai accentuată a limitelor planetare, evidențiată prin extinderea zonelor marcate cu roșu în reprezentările grafice ale acestora. Sub influența acestei inerții inițiale, în etapele următoare ale vieții, dacă nu intervin o creștere conștientă și responsabilă a copiilor, primele forme de activism sau o anumită trezire a conștiinței la maturitate, cercul vicios va continua să reducă nivelul sinergiei. Intervenția este posibilă și necesară în toate etapele vieții, după cum voi explica în paragrafele următoare.

În cartea sa *Homo Cooperans 2.0*, activistul Matthieu Lietaert a conceput în mod creativ o formulă, pornind de la ideea că, în științele sociale și umaniste, lucrările nu sunt luate în serios decât dacă includ elemente matematice. Formula „excesului", găsită de el, reflectă experiența individului „modern" din experimentul descris anterior.

Creștere nelimitată = (Consumerism x Hiperindividualism)$^{\text{Publicitate}}$

În activitatea mea de cercetător și creator, am ajuns la concluzia că formula societăților prospere din trecut ar putea semăna cu cea de mai jos și că aceasta ar putea fi extrapolată la noua epocă planetară. Așa cum epoca imperială a produs o ruptură față de epoca tribală (schismogeneză), tot astfel epoca planetară va produce o ruptură față de epoca imperială. Să explicăm această idee într-o manieră creativă.

Mâna vitală = (Mâna responsabilității x Mâna solidarității) Mâna conștiinței

- Mâna vitală. Natura ne susține existența, iar noi trăim datorită ei. Nu mușca mâna care te hrănește.

- Mâna solidarității. Familia, prietenii, colegii de muncă, concetățenii noștri de pe întreaga planetă și țăranii ne întind o mână de ajutor, iar noi le răspundem la fel.
- Mâna responsabilității. Dacă fiecare dintre noi și-ar asuma responsabilitatea de a contribui la o societate bună și de a trăi pe o planetă sănătoasă, planeta ar fi pe mâini bune.
- Mâna conștiinței. Venim de departe, ne trăim viața și lăsăm o moștenire generațiilor viitoare. Transmitem mai departe adevăratul sens al condiției umane.

Putem adăuga un nivel suplimentar formulei lui Lietaert și contraformulei mele, pornind de la elementele unui citat al specialistului în dreptul mediului Gus Speth, pe care le putem transpune într-o formulă.

„Credeam că principalele probleme de mediu sunt pierderea biodiversității, colapsul ecosistemelor și schimbările climatice. Consideram că, prin 30 de ani de cercetare științifică de calitate, am putea rezolva aceste probleme. Dar m-am înșelat. Principalele probleme de mediu sunt egoismul, lăcomia și apatia... iar pentru a le combate avem nevoie de o transformare spirituală și culturală, lucru pe care noi, oamenii de știință, nu știm cum să îl realizăm."

Probleme de mediu = (Lăcomie x Egoism)$^{\text{Apatie}}$

Din perspectiva analitică a formulei mele planetare, ar trebui să acordăm cât mai mult timp posibil satisfacerii nevoilor de întreținere, protecție și iubire asociate mâinii vitale (biologie și natură). La celălalt capăt al formulei, factorul exponențial reprezentat de mâna conștiinței (cultură), cu nevoile sale de creație, sens și sinergie, constituie al doilea element căruia trebuie să îi acordăm o atenție deosebită, pentru a combate apatia și influența publicității care ne dirijează comportamentul. Mâna solidarității (societate și instituții), cu nevoile sale de iubire, înțelegere și participare, reprezintă un al treilea element, de importanță fundamentală în combaterea hiperindividualismului și a egoismului. În sfârșit, dintr-o perspectivă mai personală, mâna responsabilității (psihologie), cu nevoile sale de participare, recreere și creație, constituie o dimensiune pe care fiecare dintre noi trebuie să o ia în considerare pentru a evita consumerismul și lăcomia care alimentează cercul vicios.

O altă modalitate de a înțelege această structură este să privim cele cinci nevoi care fac legătura între dimensiuni, dispuse în cele patru puncte cardinale, drept axe esențiale ale modelului (Figura 4).

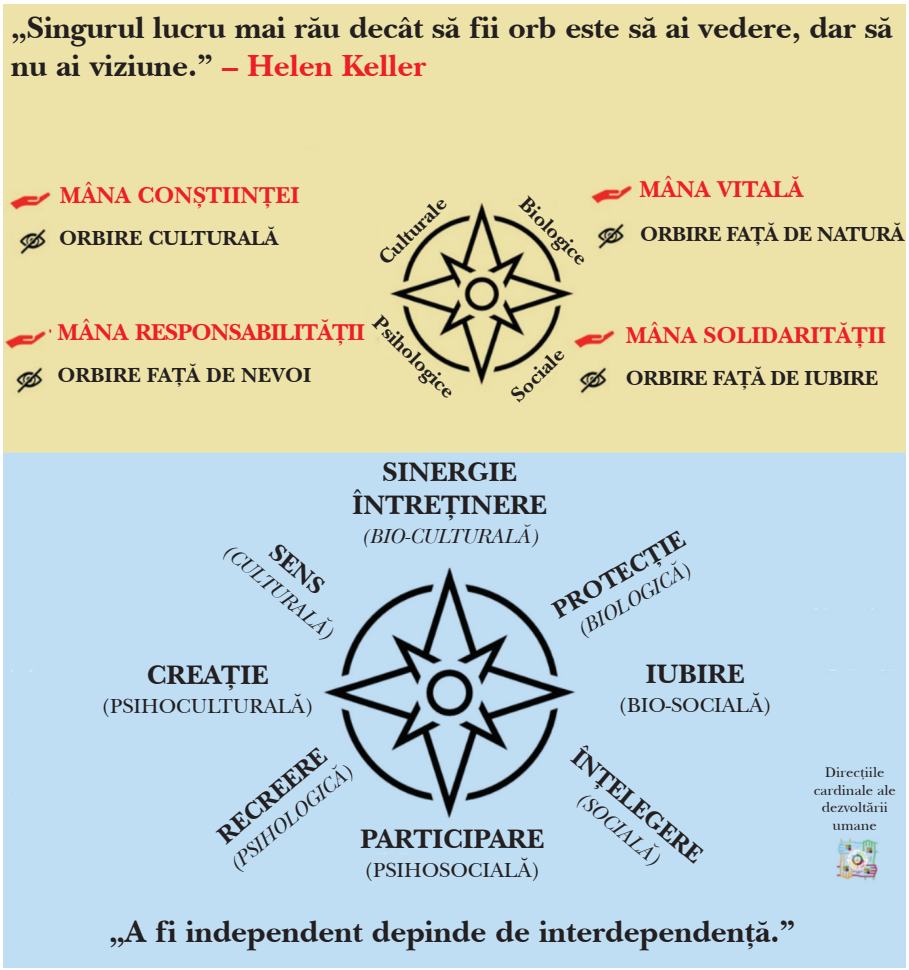


Figura 4: Cele patru forme de orbire și direcțiile cardinale ale dezvoltării umane. Elaborată de autor pe baza propriilor cercetări și a cadrului conceptual al nevoilor elaborat de Mallmann

Prin urmare nevoile de sinergie și întreținere fac legătura între mâna conștiinței și mâna vitală (Nord); nevoia de iubire unește mâna vitală și mâna solidarității (Est); nevoia de participare conectează mâna solidarității cu mâna responsabilității (Sud); iar nevoia de creație stabilește legătura între mâna responsabilității și mâna conștiinței (Vest).

Această reprezentare circulară, orientată după punctele cardinale, se regăsește și în simbolul „roții medicinei” din culturile populațiilor indigene nord-americane. Ea

corespunde, de asemenea, perspectivei circulare bio-psiho-socio-culturale asupra ființei umane, întâlnită în antropologie.

Pentru a încheia articolul într-o notă dătătoare de speranță, aș dori să evidențiez conceptele, proiectele și oamenii care contribuie la progres în oricare dintre aceste direcții sau „mâini". Toate aceste inițiative merită continuate, iar lucrul cel mai important este că ele generează deja sinergii în cadrul sistemului, printr-un cerc virtuos. Având în vedere ritmul alert al vremurilor noastre, probabil că nu este atât de necesar să reinventăm roata, cât să învățăm din aceste inițiative, să le punem în practică și să le readaptăm pentru a le îmbunătăți. Acestea reprezintă doar câteva elemente dintr-o amplă cartografiere a bunelor practici pe care o elaborez în calitate de antropolog. Toate sunt rezultatul unor eforturi conștiente și pot fi aplicate în moduri diferite.

- Mâna vitală (mediu și alimentație). Vandana Shiva și activitatea sa privind semințele, suveranitatea alimentară, îngrijirea și protejarea solului, desfășurată în principal prin intermediul organizației Navdanya; Robin Wall Kimmerer și cercetările sale științifice în cadrul Centrului pentru Populațiile Indigene și Mediu; scriitoarea Carolyn Steel și conceptul său de Sitopia („locul hranei"); Mișcarea Centura Verde, fondată de laureata Premiului Nobel Wangari Maathai; Atlasul Global al Justiției de Mediu. Conceptul de „ecocid", din perspectiva eticii mediului, și conceptul de „drepturi ale naturii", aplicat unor elemente naturale precum râurile, lacurile sau munții...
- Mâna solidarității (muncă, familie, economie, comunitate). Conceptele de servicii de bază universale și venit de bază universal; diverse modele economice alternative, printre care economia gogoșii (doughnut economics), economia circulară, economia pentru binele comun și economia bazată pe îngrijire, alături de multe altele (în prezent circulă o listă care cuprinde peste 125 de denumiri); vocile critice ale jurnaliștilor care contribuie la reflecția comunităților noastre asupra justiției sociale, precum Naomi Klein...
- Mâna responsabilității (sănătate și dezvoltare personală). Proiectul „Cuibul evoluat", menționat anterior; abordarea bazată pe capabilități, promovată de laureatul Premiului Nobel Amartya Sen și de filosoful Martha Nussbaum; conceptul de „terapie prin natură", care încurajează plimbările mai frecvente în mediul natural și din care s-ar putea desprinde conceptul de „biomimetică". Accentul pus pe „nevoile umane" ca fundament al unui cadru conceptual, așa cum am văzut în lucrările lui Mallmann, dar și într-un model asemănător elaborat de Manfred Max-Neef, laureat al Premiului Right Livelihood; mișcările civice pentru

apărarea drepturilor omului din întreaga lume. Conceptele de „imaginație radicală” (Adrienne Maree Brown) și „imaginație morală” (Phoebe Tickell)...

- Mâna conștiinței (etică și educație). Conceptul de *warm data* („date contextuale și relaționale”), propus de Nora Bateson pentru înțelegerea relațiilor calitative; laboratorul U-lab, coordonat de Otto Scharmer și întemeiat pe Teoria U; Carta Compasiunii, inițiativă condusă de Karen Armstrong, reputată cercetătoare a religiilor; Mișcarea pentru descreștere economică; lucrările și inițiativele educaționale dedicate vindecării și transformării, precum Active Hope a Joannei Macy și conceptele de „îngrijire a sfârșitului unei epoci” și „depășire a modernității”, promovate de Vanessa Machado; vocile lui Jane Goodall și David Attenborough, care contribuie la educarea publicului cu privire la interconexiunile planetare și la biodiversitate...

Închei acest articol cu trei reflecții pline de înțelepciune, care reconectează trecutul cu viitorul, mersul înainte cu întoarcerea spre trecut. Anul acesta, 2026, se împlinesc 50 de ani de la publicarea volumului „Catastrofă sau o nouă societate?”, iar cu ceva timp în urmă, laureata Premiului Nobel Elinor Ostrom ne-a lăsat o viziune asupra următorilor 50 de ani și a perioadei de după aceștia. În următoarele cinci decenii, cercul virtuos al celor patru mâini s-ar putea înscrie în această viziune a lui Ostrom. Între utopiile înaintării și ale întoarcerii spre trecut, speranța și mersul înainte rămân prezente.

„Cred că o parte dintre concepțiile noastre despre ceea ce înseamnă o viață bună nu ne vor fi de folos în următorii 50 de ani. Trebuie să reflectăm la felul în care putem alege o viață plină de sens, în care să ne ajutăm unii pe alții în moduri care să fie cu adevărat benefice pentru Pământ.”

– Elinor Ostrom

„Utopia se află la orizont. Fac doi pași spre ea, iar ea se îndepărtează cu doi pași. Fac zece pași, iar orizontul se îndepărtează cu zece pași. Oricât de departe aș merge, nu o voi atinge niciodată. Atunci la ce folosește utopia? Tocmai la asta: ne îndeamnă să mergem înainte.”

– Fernando Birri

Călătorule, urmele pașilor tăi
sunt singurul drum, nimic altceva.
Călătorule, nu există drum;
drumul îl faci mergând.

Mergând, îți croiești propriul drum,
iar când privești în urmă, vezi cărarea
pe care nu vei mai păși niciodată.
Călătorule, nu există drum;
doar dâra lăsată de o corabie pe mare.
– Antonio Machado

Referințe bibliografice

Botkin J. W., Elmandjra M., & M. Malitza M. (1979). *No limits to learning: Bridging the human gap. A report to the Club of Rome.* Pergamon Press.

Graeber, D., & Wengrow, D. (2023). *The dawn of everything: A new history of humanity.* Picador.

Grondona, A. (2020). Los límites del desarrollo rebatidos desde el Sur. Circulación, representaciones y olvidos alrededor del Modelo Mundial Latinoamericano. *Pasado Abierto, 6*(11), 78–94.

Grondona, A., & Pryluka, P. (2020). Rémoras de un proyecto olvidado: La Fundación Bariloche y la Argentina del desarrollo. *Pasado Abierto, 6*(11), 95–119.

Herrera, A. O., Scolnik, H. D., Chichilnisky, G., Gallopín, G. C., Hardoy, J. E., Mosovich, D., Oteiza, E., de Romero Brest, G. L., Suárez, C. E., & Talavera, L. (1976). *Catastrophe or new society? A Latin American world model.* International Development Research Centre. Kaufman, S. B. (23 aprilie 2019). *Who created Maslow's iconic pyramid?* Scientific American. https://www.scientificamerican.com/blog/beautiful-minds/who-created-maslows-iconic-pyramid

Lietaert, M. (2017). *Homo cooperans 2.0.: Por una economía colaborativa desde el cooperativismo.* Icaria Barcelona. Mallmann, C. A. (2-3 iulie 1973). *On the satisfaction of human aspirations as de Development Objetives* [prezentare de comunicare științifică]. Symposium on Science, Development and Human Values, Mexico City. Martín González, J. (2012). *Construction of the foundations for a normative model based on the paradigm of Sustainability. An approach to the implications of the new situation in the company and its Corporate Social Responsibility.* [disertație, Universidad Nacional de Educación a Distancia – Universidad Jaume I]. https://www.academia.edu/3635757/Construction_of_the_foundations_for_a_normative_model_based_on_the_paradigm_of_Sustainability_An_approach_to_the_implications_of_the_new_situation_in_the_com pany_and_its_Corporate_Social_Responsibility

Martín González, J. (22 martie 2023). *Science with conscience: 50 years of the foundations of a wellbeing and sustainable society* [articol]. LinkedIn. https://www.linkedin.com/pulse/science-conscience-50-yearsfoundations- wellbeing-mart%25C3%25ADn-gonz%25C3%25A1lez

Martín González, J. (22 noiembrie 2023). *Everything everywhere all at once and the feminine multiverse of the good direction: Conscious, vital, responsible and solidarity paths* [articol]. LinkedIn. https://www.linkedin.com/pulse/everything-everywhere-all-once-feminine-multiversemart%25C3%25ADn-gonz%25C3%25A1lez-m5o7e

Martín González, J. (19 noiembrie 2024). *MALDEVELOPMENT & metacrisis (polycrisis): The major problems of humanity* [articol]. LinkedIn. https://www.linkedin.com/pulse/maldevelopment-metacrisis-polycrisismajor-problems-mart%25C3%25ADn-gonz%25C3%25A1lez-pddhe

Martín González, J. (22 noiembrie 2025). *How to live: Four mottos for living a healthy lifestyle* [articol]. LinkedIn. https://www.linkedin.com/pulse/how-live-four-mottos-living-healthy-lifestyle-jes%C3%BAsmart% C3%ADn-gonz%C3%A1lez-roa0e

Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., & Behrens III, W. W. (1972). *The limits to growth: A report for the Club of Rome's project on the predicament of mankind.* Universe Books.

Michel, K. L. (19 aprilie 2014). *Maslow's hierarchy connected to Blackfoot beliefs.* https://lincolnmichel.wordpress.com/2014/04/19/maslows-hierarchy-connected-to-blackfoot-beliefs

Narvaez, D., & Bradshaw, G. A. (2023). *The evolved nest: Nature's way of raising children and creating connected communities.* North Atlantic Books.

Pryluka, P. (2020). Una futura Heidelberg argentina: El itinerario de la Fundación Bariloche (1963–1978). *Pasado Abierto, 6*(11), 54–75. https://repositorio.esocite.la/id/eprint/1027

Quiroga, J., Smart, A. & Totonelli, L. (2015). *Fundación Bariloche: Vigencia del Modelo Mundial Latinoamericano (1970) cuatro décadas después.* IX Jornadas Latinoamericanas de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología.

Ramírez Goicoechea, E. (2009). *Evolución, cultura y complejidad: La humanidad que se hace a sí misma* (ediția a doua). Editorial Universitaria Ramón Areces.

Salamone, F. A. (2018). *Life-affirming versus life-denying cultures: Ruth Benedict and social synergy.* Encyclopédie Bérose des histoires de l'anthropologie. Sahlins, M. (1972). *Stone age economics.* Aldine-Atherton.

Shmidt, C. (2020). "La Universidad de Utopía": Un proyecto para el campus de la Fundación Bariloche *(1962–1966). Pasado Abierto, 6*(11), 9–32.

Biografii

Jesús Martín González este un cercetător transdisciplinar independent din Spania, interesat în mod deosebit de interconexiunile dintre nevoile umane și concepțiile noastre culturale despre bunăstare și sustenabilitate (în prezent, regenerare). A lucrat timp de 15 ani ca inginer, după care, în urma obținerii unei diplome în antropologie socială și culturală și a unei diplome de master în sustenabilitate și responsabilitate socială corporativă, și-a dedicat următorii 15 ani analizării și promovării unor posibile căi către tranziția ecosocială și către o societate orientată spre bunăstarea planetară.

martin.jgon@yahoo.com

Proiectarea pentru speranță: AI, inteligența colectivă și învățarea participativă

Olga Kokshagina, Anna-Lena Neurohr*
și Chahab Nastar

Rezumat

Cum poate sinergia dintre inteligența artificială (AI) și inteligența colectivă (CI) să transforme modul în care învățăm și colaborăm în Antropocen? Explorăm această întrebare printr-un proces de cercetare participativă, bazat pe proiectarea colaborativă. Considerând AI un catalizator al „transformărilor în domeniul învățării" – care presupun atât înțelegerea schimbărilor sistemice, cât și regândirea modului în care învățăm –, abordăm inteligența artificială nu ca pe un înlocuitor al inteligenței umane, ci ca pe un instrument de amplificare a capacității colective de rezolvare a problemelor. Prin colaborarea graduală cu diverse părți interesate, am proiectat în comun patru prototipuri de cercetare care utilizează AI: (1) învățarea bazată pe proiecte, îmbunătățită cu ajutorul AI; (2) utilizarea AI pentru inteligența colectivă și guvernanță, prin intermediul Modelului ONU; (3) alfabetizarea în domeniul AI; și (4) integrarea cunoștințelor indigene în proiectarea sistemelor de AI. Abordarea noastră îmbină cartografierea cunoștințelor, explorarea conceptelor și abaterea deliberată de la direcțiile prestabilite, pentru a stimula creativitatea și incluziunea. Această cercetare se înscrie în viziunea proiectului „Speranța nu are limite", contribuind la dezvoltarea unor noi paradigme ale învățării, care creează legături între cunoaștere și acțiune, iau în calcul contextul local și acordă prioritate bunăstării pe termen lung în detrimentul eficienței, în eforturile de a răspunde provocărilor planetare.

Cuvinte-cheie: transformări în domeniul învățării; inteligență colectivă; inteligență artificială; proiectare; prototipuri de cercetare.

---

* Autor corespondent: Olga Kokshagina, Universitatea din Sydney, Learning Planet Institute, olga.kokshagina@learningplanetinstitute.org, nr. ORCID: 0000-0002-3704-7633.

Introducere

Evoluția inteligenței artificiale impune o reflecție critică asupra viitorului educației și a modului în care se transformă procesele de învățare. În același timp, gestionarea crizelor interconectate ale epocii noastre – policriza – necesită mobilizarea inteligenței colective (CI), pentru a identifica soluții incluzive și durabile. Dar cum pot fi reunite inteligența artificială și inteligența colectivă pentru a transforma modul în care învățăm, colaborăm și abordăm provocările complexe ale Antropocenului? Pentru a încerca să răspundem la această întrebare, am adoptat o abordare participativă, bazată pe proiectarea colaborativă. Aceasta creează un spațiu experimental în care diverse părți interesate analizează critic rolul AI în facilitarea unei transformări incluzive și sistemice. Considerăm că inteligența artificială nu trebuie să înlocuiască inteligența umană, ci poate să consolideze și să amplifice capacitatea colectivă de rezolvare a problemelor. Integrată într-un mod atent și responsabil, AI poate sprijini noi forme de creare a cunoștințelor și de colaborare, esențiale pentru construirea unor societăți reziliente și echitabile.

Folosind o abordare bazată pe proiectarea colaborativă, am integrat principiile cartografierii cunoștințelor, explorării conceptelor și abaterii deliberate de la direcțiile prestabilite, pentru a stimula disponibilitatea participanților de a experimenta în mod creativ (Rabello et al., 2024). Pe baza unui chestionar completat înaintea atelierului, am identificat domenii de interes comun, precum integrarea ecologică și etică a AI în educație, dezvoltarea unei alfabetizări autentice în domeniul AI pentru toți sau utilizarea AI în sprijinul democrației colective. În urma unui proces de explorare și discutare colectivă a conceptelor, participanții au votat direcțiile de cercetare considerate cele mai promițătoare în domeniile de interes identificate, pentru a elabora prototipuri concrete de cercetare care să fie dezvoltate în continuare prin proiectare colaborativă. În cadrul atelierului au fost concepute în comun patru astfel de prototipuri: (1) învățarea bazată pe proiecte, îmbunătățită cu ajutorul AI; (2) utilizarea AI pentru inteligența colectivă și guvernanță, având ca exemplu concret Modelul ONU; (3) alfabetizarea în domeniul AI; și (4) integrarea cunoștințelor indigene în proiectarea sistemelor de AI. În articolul de față descriem procesul de proiectare colaborativă utilizat în cadrul atelierului și impactul său asupra felului cum învățăm și colaborăm pentru a răspunde provocărilor stringente ale prezentului.

În concordanță cu viziunea „Speranța nu are limite”, această cercetare contribuie la regândirea paradigmelor învățării, astfel încât să fie redus decalajul dintre cunoaștere

și acțiune. Considerăm AI un instrument capabil să stimuleze inteligența colectivă a oamenilor și să valorifice potențialul transformator al acesteia pentru a răspunde provocărilor urgente cu care se confruntă omenirea. Constatările noastre îi pot sprijini pe educatori și practicieni să promoveze schimbări sistemice printr-o abordare graduală și colaborativă a dezvoltării AI, adaptată contextelor locale, care încurajează învățarea socială și acordă prioritate bunăstării pe termen lung în detrimentul eficienței imediate.

Transformări în domeniul învățării

Conceptul de transformări în domeniul învățării cuprinde două dimensiuni interconectate, esențiale pentru a face față unei epoci marcate de schimbări globale profunde. Prima dimensiune presupune *învățarea despre transformări* – înțelegerea schimbărilor sistemice care remodelează lumea noastră, de la crizele ecologice și progresele tehnologice până la schimbările sociopolitice (UNESCO, 2017). Cea de-a doua presupune transformarea proceselor de învățare – regândirea educației în sine, pentru a le oferi indivizilor și comunităților capacitatea de a acționa autonom, creativ și cu discernământ etic în condiții de incertitudine (OECD, 2024). Din perspectiva noastră, aceste două dimensiuni sunt inseparabile. Abordarea provocărilor globale, precum criza climatică, inegalitățile generate de AI și amenințările la adresa democrației, necesită mai mult decât simpla conștientizare a acestor transformări – ea presupune schimbarea modului în care învățăm, predăm și colaborăm. Pentru a stimula inteligența colectivă, interdisciplinaritatea și inovarea etică, educația trebuie să depășească modelele tradiționale și să adopte abordări dinamice, centrate pe elevi și studenți (Swilling, 2020).

Educația într-o lume în schimbare

Lumea cunoaște azi transformări rapide și profund interconectate, iar schimbările climatice, perturbările provocate de evoluțiile tehnologice și accentuarea inegalităților impun răspunsuri sistemice în domeniile ecologic, tehnologic și social (Köhler et al., 2019; Loorbach et al., 2017; Markard et al., 2012). Educația joacă un rol esențial în această tranziție, dezvoltând capacitatea indivizilor de a gestiona complexitatea, de a regândi structurile depășite și de a crea în colaborare soluții durabile (van Mierlo et al., 2020; Van Poeck et al., 2020).

Tranzițiile ecologice presupun trecerea de la sisteme bazate pe exploatarea resurselor la sisteme regenerative, ceea ce impune înțelegerea interdependențelor dintre energie, hrană și apă (de exemplu, Hajer et al., 2015). Progresele tehnologice, inclusiv AI și automatizarea, transformă lumea muncii și ridică noi probleme etice, evidențiind necesitatea alfabetizării digitale și a capacității de anticipare critică a evoluțiilor viitoare. În același timp, transformările sociale – determinate de inegalități, polarizare și migrație – necesită competențe de dialog intercultural, proiectare centrată pe echitate și guvernanță participativă. În absența unei abordări integrate, soluțiile riscă să fie fragmentate și ineficiente. Prin urmare, educația trebuie să dezvolte gândirea sistemică, interdisciplinaritatea și adaptabilitatea, pregătindu-i pe cei care învață să abordeze problemele din perspective multiple (UNESCO, 2017).

Cu toate acestea simpla acumulare de cunoștințe nu este suficientă. Educația tradițională, concepută în jurul standardizării și al unor cunoștințe considerate stabile, întâmpină dificultăți în pregătirea elevilor și studenților pentru o lume aflată în continuă și rapidă schimbare. Cercetările privind competențele secolului XXI evidențiază necesitatea dezvoltării gândirii critice, creativității, colaborării și comunicării, în paralel cu dobândirea cunoștințelor specifice diferitelor discipline (Cimatti, 2016; Fadel et al., 2015; OECD, 2023; Scott, 2015; Forumul Economic Mondial, 2020). Aceste competențe consolidează capacitatea de rezolvare a problemelor, inovarea și reziliența, permițând indivizilor să contribuie în mod semnificativ la schimbările din societate (González-Salamanca et al., 2020; Joynes et al., 2019; Soffel, 2016; UNESCO, 2017).

De la modelele tradiționale la ecosistemele de învățare

Educația tradițională urmează ceea ce Richard Elmore (2020) descrie drept un model „individual ierarhizat", în care profesorii transmit cunoștințe în cadrul unui sistem competitiv, guvernat de criterii rigide de evaluare a succesului. Această structură acordă prioritate memorării și performanței individuale, limitând oportunitățile de dezvoltare a imaginației, creativității, colaborării și capacității de rezolvare a problemelor – competențe esențiale pentru abordarea provocărilor globale complexe. Pe măsură ce societățile evoluează rapid, sub influența progreselor tehnologice, a crizelor de mediu și a schimbărilor din dinamica socială, sistemul educațional trebuie să se adapteze pentru a-i pregăti pe cei care învață să facă față unui viitor incert (Botkin et al., 1979; Forumul Economic Mondial, 2020).

O posibilă modalitate de a depăși aceste limitări este adoptarea modelului „colectiv distribuit" propus de Elmore: învățarea se desfășoară în cadrul unor rețele autoorganizate,

în care indivizii fac schimb de cunoștințe în funcție de competențele lor, nu de poziția pe care o ocupă într-o ierarhie. În loc să urmeze structuri rigide, membrii acestor rețele schimbă informații pe baza cunoștințelor și competențelor pe care le dezvoltă permanent. Acest model flexibil reflectă modul în care sunt rezolvate problemele în lumea reală, unde provocările emergente necesită adesea identificarea unor soluții necunoscute în prealabil (Papageorgiou & Kokshagina, 2022; Bessant et al., 2024). Prin stimularea adaptabilității, inovării și competențelor secolului XXI, modelul îi pregătește pe elevi și studenți să gestioneze complexitatea și incertitudinea. Este esențial ca ei să aibă un cuvânt de spus în configurarea propriei educații, pentru a-și asuma responsabilitatea parcursului lor de învățare și pentru a asigura adaptarea permanentă a educației la nevoile și aspirațiile lor în schimbare.

Adoptarea acestei schimbări presupune regândirea nu doar a modelelor pedagogice, ci și a scopului mai larg al educației. Procesul de învățare trebuie să evolueze de la asimilarea pasivă a cunoștințelor la investigarea activă, dezvoltând capacitatea elevilor și studenților de a pune sub semnul întrebării presupunerile, de a analiza sistemele și de a anticipa implicațiile etice ale tehnologiilor emergente. Așa cum modelul colectivului distribuit pune accentul pe schimbul de cunoștințe și colaborare, educația trebuie să încurajeze interacțiunea interdisciplinară, creând legături între cei care învață, dincolo de granițele disciplinelor, culturilor și structurilor de putere. În plus, conștientizarea metacognitivă – capacitatea de a reflecta asupra propriilor procese de învățare și prejudecăți – este esențială pentru dezvoltarea continuă și luarea unor decizii în cunoștință de cauză.

Transformările în domeniul învățării oferă oportunitatea de a regândi educația ca instrument de abordare a provocărilor complexe. Schimbarea modului în care învățăm poate sprijini indivizii și comunitățile să se adapteze la viitor și să contribuie la construirea unor societăți mai echitabile. Aceasta presupune recunoașterea incertitudinii ca element valoros al procesului de învățare, explorarea posibilităților oferite de AI pentru dezvoltarea unor abordări mai personalizate și mai colaborative, precum și analizarea modului în care principiile justiției sunt integrate în proiectarea educației. Felul cum abordăm astăzi învățarea va influența capacitatea noastră de a răspunde provocărilor de mâine. Adoptarea acestor transformări poate contribui la evoluția educației către un proces mai adaptabil și mai reflexiv, mai bine armonizat cu complexitatea lumii pe care urmărește să o înțeleagă și cu care interacționează.

Cum poate sprijini AI inteligența colectivă în transformările din domeniul învățării?

Inteligența colectivă (CI) se referă la capacitatea care ia naștere din colaborarea dintre indivizi – sprijinită de tehnologiile digitale – pentru a mobiliza cunoștințe, experiențe și perspective diverse în vederea atingerii unui obiectiv comun (Aristeidou & Herodotou, 2020; Woolley & Gupta, 2024). Spre deosebire de cogniția individuală, inteligența colectivă nu reprezintă simpla sumă a contribuțiilor individuale, ci rezultatul interacțiunilor dinamice, al feedbackului și al învățării reciproce între oameni, tehnologii și medii.

În mod tradițional, cercetările privind inteligența colectivă s-au dezvoltat pe două direcții principale. Prima conceptualizează inteligența colectivă ca agregare a contribuțiilor membrilor unor grupuri, adesea prin intermediul *crowdsourcing*-ului sau al platformelor de colaborare online. Această abordare este uneori confundată cu „înțelepciunea mulțimilor", care pune accentul pe calcularea mediei statistice a unor judecăți diverse și independente, pentru a îmbunătăți predicțiile sau deciziile (Da & Huang, 2020). Deși utilă, această perspectivă tinde să acorde mai multă importanță cantității și independenței contribuțiilor decât interacțiunii și construirii unor semnificații comune.

Pe măsură ce inteligența artificială continuă să evolueze, unele perspective sugerează că aceasta ar putea înlocui inteligența umană în rezolvarea problemelor societății. Această viziune a fost intens criticată. În loc să considerăm AI un substitut al gândirii umane, o privim ca pe un instrument complementar, capabil să amplifice creativitatea umană, judecata contextuală și înțelegerea relațiilor dintre oameni. În timp ce AI oferă rapiditate, capacitatea de a opera la scară largă și de a identifica tipare, inteligența umană contribuie cu intuiția, raționamentul etic și experiența directă. Această perspectivă este în concordanță cu conceptul de inteligență colectivă hibridă, în cadrul căreia oamenii și AI dezvoltă împreună sisteme de raționament și acțiune. Întrebarea nu mai este dacă AI poate depăși performanțele oamenilor, ci cum pot colabora inteligența artificială și cea umană pentru a îmbunătăți învățarea sistemică, capacitatea de anticipare a implicațiilor etice și capacitatea de adaptare (Dellermann et al., 2019).

Literatura academică oferă cadre conceptuale solide și prototipuri preliminare pentru colective alcătuite din oameni și sisteme de AI, menite să stimuleze inteligența colectivă în educație (Casebourne et al., 2025; Holstein et al., 2020; González et al., 2023).

Deși numeroase cadre urmăresc explicit schimbarea paradigmelor, transformarea culturală și crearea de noi cunoștințe la scară largă, niciunul nu oferă dovezi empirice privind realizarea unor transformări care să depășească stadiul demonstrării fezabilității conceptului sau al intervențiilor locale. În contextul transformărilor din domeniul învățării, această perspectivă este importantă. AI nu trebuie să se limiteze la optimizarea transmiterii conținuturilor sau la personalizarea experiențelor de învățare, ci trebuie să îi ajute pe elevi, studenți și comunitățile în ansamblu să înțeleagă complexitatea, să definească împreună problemele și să imagineze noi perspective de viitor. Obiectivul nostru este să explorăm modul în care AI poate consolida procesele de învățare colectivă, poate stimula proiectarea colaborativă incluzivă și poate facilita transformări sistemice în educație, pentru bunăstarea pe termen lung a oamenilor și a planetei.

Integrarea AI și a inteligenței colective în transformările din domeniul învățării

Pentru a răspunde nevoii urgente de regândire a educației în contextul provocărilor globale, am organizat un atelier de cercetare dedicat acestei teme esențiale. Pornind de la constatarea că sistemele educaționale existente nu dispun de instrumentele, cadrele conceptuale și colaborarea interdisciplinară necesare pentru a-i pregăti pe elevi și studenți să facă față unui viitor incert, atelierul a reunit experți din diverse domenii, printre care știința datelor, științele educației, psihologia și științele sociale. Scopul a fost explorarea modului în care tehnologiile emergente, precum AI, și inteligența colectivă pot stimula practici de învățare transformatoare. În loc să ne limităm la reflecții teoretice, ne-am propus să concepem prototipuri de cercetare aplicabile, care să reducă decalajul dintre inovare și abordările pedagogice echitabile, centrate pe elevi și studenți.

Abordarea bazată pe proiectare colaborativă

Având în vedere complexitatea acestei sarcini, procesul de proiectare a fost structurat în trei etape interconectate, fundamentate pe principiile proiectării colaborative participative (Rabello et al., 2024):

1. **Construirea unei înțelegeri comune:** Examinarea stadiului actual al cercetărilor privind AI și inteligența colectivă, în paralel cu discutarea principalelor provocări.
2. **Identificarea obiectivelor de cercetare:** Definirea unor noi obiective de cercetare care să orienteze explorările viitoare.

3. **Elaborarea prototipurilor de cercetare:** Pornind de la aceste obiective, participanții au dezvoltat prototipuri de cercetare și foi de parcurs pentru implementarea lor.

Rezultatele atelierului urmăresc să stimuleze un nou val de cercetări la intersecția dintre inteligența artificială, inteligența colectivă și transformările din domeniul învățării. Prin construirea unei viziuni comune asupra rolului tehnologiei în educație – nu ca înlocuitor al relațiilor umane, ci ca sprijin pentru dezvoltarea capacității de acțiune autonomă, a creativității și a colaborării –, ne propunem să le oferim cercetătorilor și practicienilor posibilitatea de a crea instrumente atât solide din punct de vedere etic, cât și avansate tehnologic. Această inițiativă reflectă convingerea noastră fundamentală: transformarea educației necesită nu doar instrumente noi, ci și noi modalități de a gândi împreună, valorificând ingeniozitatea colectivă a unor oameni cu perspective diverse pentru a construi sisteme capabile să ne pregătească nu doar pentru viitorul pe care îl anticipăm, ci și pentru viitorurile pe care trebuie să ni le imaginăm și să le creăm.

Cartografierea direcțiilor de cercetare

Pentru a construi o înțelegere comună și a identifica noi direcții de cercetare în cadrul atelierului, participanții au fost invitați să își împărtășească viziunea prin completarea unui scurt chestionar înaintea desfășurării acestuia. Întrebările au inclus, de exemplu: Aveți exemple de proiecte sau cercetări din acest domeniu pe care ați dori să le împărtășiți? Care considerați că sunt principalele direcții de cercetare în acest domeniu? Dacă v-ați putea imagina proiectul ideal, pe ce s-ar concentra acesta și de ce? Scopul a fost să identificăm eventualele convergențe între temele și interesele participanților, modul în care aceștia privesc evoluția viitoare a domeniului și capacitățile colective de care dispuneau.

Pe baza celor 21 de răspunsuri primite înaintea atelierului, am identificat principalele axe tematice, pornind de la direcțiile de cercetare considerate importante și de la proiectele ideale propuse (vezi Anexa 1 și Figura 1 de mai jos). Răspunsurile au fost analizate inductiv, prin confruntarea și corelarea exemplelor oferite cu viziunile personale și domeniile de expertiză ale fiecărui participant. Au fost identificate opt categorii.

În cadrul atelierului, participanții au avut posibilitatea să examineze aceste categorii și să adauge idei suplimentare, apoi să voteze direcțiile pe care le considerau cele mai promițătoare pentru explorare (vezi fotografiile de mai jos și Anexa 1). Am discutat colectiv diferitele idei și am organizat un exercițiu de vot, fiecare persoană având dreptul la două voturi, pentru a identifica domeniile care păreau deosebit de promițătoare

pentru explorări ulterioare și elaborarea unor prototipuri de cercetare (vezi punctele din Figura 2a). În total, au fost selectate cinci idei considerate direcții de cercetare promițătoare, iar participanții au fost împărțiți în grupuri pentru a le explora în detaliu în timpul atelierului (vezi Figura 2b). Secțiunea dedicată rezultatelor prezintă pe scurt prototipurile concepute în cadrul atelierului.



Figura 1: Cartografierea direcțiilor preliminare de cercetare



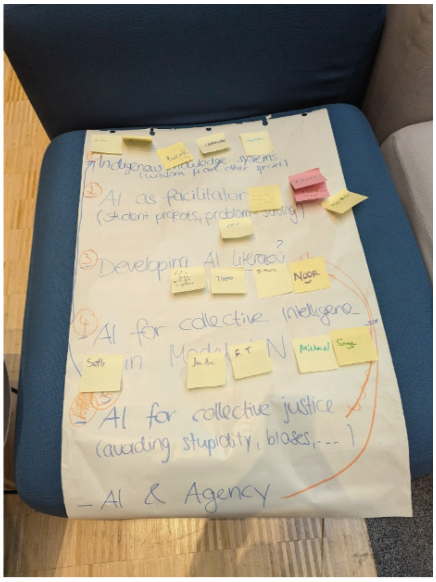


Figura 2a: Generarea colectivă de idei – construirea unei înțelegeri comune
Figura 2b: Selectarea direcțiilor de cercetare care urmează să fie explorate

Sinteză: Un model de proiectare colaborativă

Succesul atelierului s-a datorat modului în care a fost conceput. Prin îmbinarea pregătirii structurate (cadrele de lucru stabilite înaintea atelierului) cu flexibilitatea participativă, acesta a permis crearea unor punți între discipline, fără a diminua importanța expertizei specifice fiecăreia. Participanții au evidențiat trei puncte forte:

- **De la izolare la sinergie:** Depășirea barierelor dintre discipline le-a permis experților „să abordeze aceeași problemă din mai multe direcții", după cum a remarcat unul dintre participanți, favorizând descoperirea unor soluții noi.
- **Acțiunea, mai presus de abstracțiune:** Prototipurile concrete – precum rețelele descentralizate de cunoștințe sau programele educaționale privind AI centrate pe echitate – au demonstrat importanța construirii unor soluții, nu doar a discutării lor.
- **Foi de parcurs pentru obținerea unui impact concret:** Documentul de sinteză și prioritățile de cercetare oferă un punct de plecare pentru depunerea unor cereri de finanțare și dezvoltarea unor parteneriate globale, asigurând transpunerea ideilor în acțiuni concrete.

În continuare, prezentăm patru prototipuri de cercetare concepute în colaborare, menite să faciliteze transformările în domeniul învățării (secțiunea Rezultate), și analizăm implicațiile acestora pentru viitorul educației (secțiunea Discuții).

Rezultatele procesului de proiectare colaborativă

Prototipul 1: Învățarea bazată pe proiecte, îmbunătățită cu ajutorul AI

Acest prototip de cercetare analizează modul în care AI poate facilita extinderea învățării bazate pe proiecte (ÎBP), îndeplinind rolul de facilitator pentru dezvoltarea competențelor cognitive și socioemoționale. Printre funcțiile sale principale se numără monitorizarea dinamicii grupurilor, pentru a asigura participarea echitabilă a tuturor membrilor, și îndrumarea elevilor și studenților în însușirea noțiunilor fundamentale de management al proiectelor, precum stabilirea obiectivelor și elaborarea bugetelor. Pentru validarea sistemului, vor fi efectuate teste comparative de tip A/B, la scară largă și la nivel internațional, care vor compara performanțele grupurilor care beneficiază de sprijinul AI cu cele ale grupurilor care lucrează fără acest sprijin, analizând atât eficacitatea intervențiilor, cât și influențele interculturale.

Un aspect esențial este că AI este concepută pentru a-i sprijini pe profesori, nu pentru a-i înlocui, permițându-le acestora să își asume într-o mai mare măsură roluri de mentori. Prin autoreglarea intervențiilor și adaptarea gradului de implicare – de la facilitator activ la observator –, prototipul urmărește să le ofere elevilor și studenților posibilitatea de a-și dezvolta competențele esențiale de colaborare și gândire critică în diverse contexte.

Prototipul 2: Utilizarea AI pentru inteligența colectivă în cadrul Model ONU

Acest prototip a explorat integrarea AI în cadrul Model ONU (un program educațional bazat pe simularea activității ONU), cu scopul de a transforma educația și diplomația la nivel global. Propunerea centrală constă în dezvoltarea unei platforme digitale menită să reunească rezultatele Model ONU – rezoluții și dezbateri –, utilizând AI pentru rezumarea, traducerea și sintetizarea acestora.

Prototipul include următoarele componente:

- **Îmbunătățirea procesului educațional:** Sistemul funcționează ca un tutore personalizat, oferind feedback privind argumentarea, verificând corectitudinea

informațiilor și concordanța acestora cu Obiectivele de Dezvoltare Durabilă ale ONU. Astfel, simulările sunt transformate în procese graduale de învățare.

- **Valorificarea inteligenței colective:** Platforma urmărește să sintetizeze mii de propuneri formulate de elevi și studenți în documente coerente de analiză și recomandări de politici publice, destinate unor organisme reale ale ONU, utilizând inteligența colectivă pentru a reduce deficiențele de reprezentare.
- **Asigurarea calității:** A fost propusă înființarea unui „Consiliu ONU al Tinerilor", organizat pe mai multe niveluri. Participanții au subliniat importanța utilizării AI pentru pregătirea dezbaterilor și analiza ulterioară a acestora, nu pentru intervenții în timp real, astfel încât dimensiunea umană a negocierii să fie păstrată.

Această inițiativă propune o relație simbiotică în care instrumentele AI nu doar că ajută la o mai bună reprezentare a perspectivelor tinerilor, ci permit și experimentarea unor modele de guvernanță globală mai incluzive și mai adaptabile.

Prototipul 3: Alfabetizarea în domeniul AI – către un cadru transdisciplinar

Atelierul a identificat alfabetizarea în domeniul AI drept o competență esențială, multidimensională, necesară pentru orientarea în societatea contemporană. Dincolo de competențele tehnice, aceasta presupune înțelegerea aspectelor etice și a prejudecăților care pot influența sistemele AI, constituind o bază atât pentru adaptarea la transformările profesionale, cât și pentru exercitarea activă a cetățeniei.

Pentru a răspunde acestei nevoi, a fost propusă inițiativa CAIL (Collective AI Literacy – Alfabetizare colectivă în domeniul AI), ca proiect de cercetare participativă destinat elaborării în comun a unui curriculum transdisciplinar pentru învățământul liceal.

Printre componentele principale ale acestei inițiative se numără:

- Integrarea alfabetizării în domeniul AI cu discipline precum etica și cele din domeniul STEM, pentru a stimula gândirea critică și a preveni acceptarea necritică a rezultatelor generate de inteligența artificială.
- Încurajarea colaborării între multiple părți interesate, prin implicarea cercetătorilor, educatorilor, experților din industrie și elevilor, pentru a asigura relevanța curriculumului în raport cu cerințele reale ale pieței muncii și cu experiențele de viață ale participanților.
- Utilizarea unui proces gradual de proiectare, pentru a depăși dificultăți precum ritmul rapid al progresului tehnologic și rezistența instituțională la schimbare.

CAIL își propune să depășească simpla adaptare la evoluțiile tehnologice, oferindu-le elevilor și studenților capacitatea de a influența activ direcția de dezvoltare a AI, prin mobilizarea unei inteligențe colective fundamentate pe cunoaștere și înțelegere critică.

Prototipul 4: Integrarea sistemelor de cunoștințe indigene în proiectarea AI

Această direcție de cercetare urmărește integrarea sistemelor de cunoștințe indigene (SCI) în proiectarea AI, utilizând metodologia „privirii cu doi ochi", care armonizează știința occidentală cu perspectivele indigene asupra cunoașterii. O rețea globală de laboratoare coordonate de comunități indigene, începând cu Australia și Canada, va proiecta în colaborare sisteme capabile să evidențieze forme de inteligență insuficient recunoscute, prin practici ancorate în relația cu teritoriul și prin gestionarea responsabilă a relațiilor dintre multiple specii.

Printre principalele componente tehnice și etice se numără:

- Dezvoltarea unor sisteme AI capabile să analizeze conținut audiovizual (de exemplu, dansuri ceremoniale), pentru a surprinde forme de cunoaștere corporală, nontextuală, contestând astfel predominanța cunoașterii exprimate în scris în dezvoltarea AI.
- Antrenarea modelelor AI pe baza limbilor indigene, acordând atenție structurilor gramaticale care exprimă relații (de exemplu, structuri în care verbul joacă un rol central), precum și crearea unor dicționare interculturale care să contribuie la depășirea diferențelor semantice.
- Implementarea unor protocoale stabilite de comunități și a unor forme descentralizate de proprietate, pentru a asigura suveranitatea asupra datelor.

Această direcție propune trecerea de la paradigmele coloniale extractive la ecosisteme regenerative și interculturale, îmbinând alfabetizarea în domeniul AI cu responsabilitatea pentru protejarea și transmiterea patrimoniului cultural, pentru a consolida capacitatea de acțiune a tinerilor și a susține diversitatea modurilor de cunoaștere.

Discuții: Sprijinirea transformărilor în domeniul învățării

Provocările secolului XXI – instabilitatea climatică, perturbările tehnologice și fragmentarea socială – impun o schimbare radicală a modului în care concepem și organizăm educația. Sistemele actuale, construite în jurul performanței individuale, competiției și standardizării, se dovedesc tot mai puțin adecvate în fața crizelor globale

interconectate. Această cercetare contribuie la consolidarea ideii că educația trebuie regândită ca motor al schimbărilor sistemice și al sănătății planetei, având la bază colaborarea, incluziunea și responsabilitatea etică.

Cercetarea noastră răspunde direct apelului formulat în raportul din 1979 către Clubul de la Roma, *Învățarea nu are limite*, care identifica un „decalaj uman" critic între complexitatea globală tot mai mare și capacitatea limitată a umanității de a o înțelege și de a răspunde provocărilor sale (Botkin et al., 1979). Raportul îndemna la trecerea de la „învățarea de menținere" la „învățarea inovatoare", subliniind importanța anticipării și participării pentru dezvoltarea individuală și societală. În concordanță cu această viziune, activitatea noastră de proiectare colaborativă a urmărit reducerea acestui decalaj prin cultivarea inteligenței colective și a capacității de anticipare. Printr-un proces de proiectare colaborativă care a implicat diverse părți interesate, contribuim la democratizarea inovării, la evidențierea unor forme mai bogate de cunoaștere și la elaborarea unor prototipuri de alternative viabile pentru un sistem educațional capabil să cultive judecata critică și o perspectivă globală – competențe esențiale pentru a ne orienta într-un viitor incert și pentru a-l modela prin învățare anticipativă și participativă.

Prin integrarea AI și a inteligenței colective, propunem o schimbare de paradigmă educațională, în care AI nu este privită doar ca un instrument de creștere a eficienței (de exemplu, prin îndrumare educațională personalizată sau evaluare automată), ci ca un partener în dezvoltarea gândirii sistemice, a reflecției etice și a rezolvării problemelor prin colaborare. În acest nou model, AI devine un facilitator al învățării colective, sprijinind construirea unei înțelegeri comune în cadrul grupurilor, consolidând memoria colectivă și favorizând participarea echitabilă, dincolo de diferențele de vârstă, expertiză și cultură.

Conceptul nostru de transformări în domeniul învățării recunoaște două schimbări simultane: învățarea despre transformări – înțelegerea schimbărilor sistemice profunde care modelează lumea noastră – și transformarea proceselor de învățare – redefinirea modului în care învățăm, prin abordări participative, adaptabile și orientate către bunăstarea pe termen lung. Această abordare necesită medii de învățare care să accepte incertitudinea ca principiu fundamental de proiectare și să cultive capacitatea de anticipare a implicațiilor etice, necesară pentru a prospera în perioade de instabilitate.

Procesul de cercetare a demonstrat valoarea proiectării colaborative atât ca metodă de lucru, cât și ca abordare pedagogică. Participanți din diverse discipline au colaborat pentru elaborarea a patru prototipuri de cercetare, fiecare abordând o dimensiune

esențială a viitoarelor ecosisteme de învățare: învățarea bazată pe proiecte, îmbunătățită cu ajutorul AI, utilizarea AI în guvernanță (Model ONU), alfabetizarea în domeniul AI și integrarea sistemelor de cunoștințe indigene în proiectarea AI.

După cum remarca dr. Stinkowitch, „aceasta este o formulă foarte interesantă de cercetare. Poate că nu sunteți obișnuiți să participați la astfel de activități de proiectare colaborativă, deoarece, de cele mai multe ori, lucrăm izolat, fiecare în propriul său domeniu. Astfel, ajungem să colaborăm doar cu experți din aceeași specialitate. Cred că este important să organizăm un atelier de acest fel, în care toată lumea poate lucra împreună și poate construi ceva concret la final, nu doar să discute idei. De aceea, consider că acest mod de lucru este foarte interesant."

Prototipurile de cercetare propuse demonstrează că ecosistemele de învățare trebuie să fie dinamice și incluzive, să sprijine dialogul interdisciplinar și intergenerațional, învățarea reciprocă între participanți și definirea în comun a problemelor și soluțiilor (Papageorgiou & Kokshagina, 2022). În centrul acestei transformări a învățării se află crearea unor ecosisteme dinamice care acordă în mod deliberat o importanță sporită unor domenii insuficient reprezentate, precum alfabetizarea în domeniul AI, consolidarea păcii, învățarea socioemoțională și sustenabilitatea, dezvoltând competențele necesare pentru abordarea policrizelor complexe și interconectate (Prototipurile 2 și 3). Aceste ecosisteme resping fragmentarea cunoștințelor în favoarea unor abordări interdisciplinare, bazate pe proiecte, care îmbină cercetarea, creativitatea și antreprenoriatul social (Prototipul 1). AI devine un partener de colaborare, contribuind la dezvoltarea unor competențe esențiale ale secolului XXI, precum adaptabilitatea, gândirea critică și inovarea responsabilă, în timp ce inteligența colectivă amplifică vocile diverse, asigurând proiectarea în comun a unor soluții echitabile și incluzive (Prototipurile 2 și 4).

Aceste modele transformatoare trebuie să integreze principiile etice în fiecare etapă a învățării și dezvoltării, asigurându-se că progresele tehnologice contribuie la bunăstarea și prosperitatea colectivă a omenirii, nu la satisfacerea unor interese restrânse și egoiste. Prin implicarea elevilor și studenților în elaborarea în comun a programelor de studiu și a abordărilor pedagogice, educația devine ea însăși un proces participativ, care dezvoltă un puternic sentiment al capacității de acțiune autonomă, al responsabilității colective și al solidarității (Prototipul 2). Această transformare impune, de asemenea, ca instituțiile de învățământ să acorde urgent prioritate sănătății planetei. Cultivarea grijii – față de sine, față de ceilalți și față de planetă – trebuie să devină o competență fundamentală pentru un viitor sustenabil.

Viitorul învățării depinde de capacitatea noastră colectivă de a dezvolta competențe complexe și integrate, necesare în secolul XXI: curajul de a înfrunta incertitudinea, creativitatea de a concepe alternative viabile și modestia de a învăța de la oameni aparținând altor culturi și generații. Trebuie să construim sisteme educaționale care prețuiesc diversele forme de cunoaștere și recunosc faptul că implicarea activă presupune o rigoare comparabilă cu cea a performanței academice tradiționale. Inteligența colectivă depășește sfera cogniției, incluzând dimensiuni emoționale, sociale și etice, ceea ce presupune ca AI să sprijine nu doar transmiterea cunoștințelor, ci și dezvoltarea metacognitivă, empatia și pluralismul.

Această cercetare se înscrie în viziunea proiectului „Speranța nu are limite": învățarea trebuie să devină o modalitate de a transpune speranța în acțiune, care să le ofere indivizilor și comunităților capacitatea de a gestiona complexitatea, de a acționa autonom și de a construi în colaborare viitoruri regenerative. Atelierele bazate pe proiectarea colaborativă, care reunesc educatori, elevi și studenți, cercetători, factori de decizie politică și lideri comunitari, sunt esențiale pentru această transformare. Ele democratizează inovarea, pun în valoare cunoștințe diverse și contribuie la elaborarea unor prototipuri de alternative viabile la modelele existente.

În concluzie, transformările în domeniul învățării ne îndeamnă să ne întrebăm nu doar cum anume utilizăm AI în educație, ci și cum învățăm împreună cu AI pentru a construi o lume mai dreaptă și mai sustenabilă. Acest lucru presupune ca inteligența artificială și inteligența colectivă să acționeze împreună pentru a crea noi paradigme educaționale, care să accepte incertitudinea, să acorde prioritate justiției planetare și să cultive capacitatea colectivă de anticipare necesară pentru a gestiona în mod etic transformările complexe ale acestui secol.

Referințe bibliografice

Aristeidou, M., & Herodotou, C. (2020). Online citizen science: A systematic review of effects on learning and scientific literacy. *Citizen Science: Theory and Practice, 5*(1), Articolul 11. https://doi.org/10.5334/cstp.224

Bessant, J., Kokshagina, O., & Papageorgiou, K. (2024). *The future of learning playbook: A practical guide to navigating the changing landscape for creativity, innovation and entrepreneurship.* De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110767360

Botkin, J. W., Elmandjra, M., & Malitza, M. (1979). *No limits to learning: Bridging the human gap.* Pergamon Press. https://www.clubofrome.org/wp-content/uploads/2024/01/1979_No-Limits-to-Learning.pdf

Casebourne, I., Shi, S., Hogan, M., Holmes, W., Hoel, T., Wegerif, R., & Yuan, L. (2025). Using AI to support education for collective intelligence. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 35*(5), 1597–1629. https://doi.org/10.1007/s40593-024-00437-7

Cimatti, B. (2016). Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. *International Journal for Quality Research, 10*(1), 97–130. https://doi.org/10.18421/IJQR10.01-05

Da, Z., & Huang, X. (2020). Harnessing the wisdom of crowds. *Management Science, 66*(5), 1847–1867. https://doi.org/10.1287/mnsc.2019.3294

Dellermann, D., Ebel, P., Söllner, M., & Leimeister, J. M. (2019). Hybrid intelligence. *Business & Information Systems Engineering, 61*(5), 637–643. https://doi.org/10.1007/s12599-019-00595-2

Elmore, R. (2020). The challenges of learning and design. În P. Nair, R. Zimmer Doctori, & R. Elmore (editori), *Learning by design: Live, play, engage, create* (pp. 160–195). Education Design Architects.

Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2015). *Four-dimensional education: The competencies learners need to succeed.* Center for Curriculum Redesign. https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/-Four-Dimensional-Education.pdf

Gonzalez, C., Admoni, H., Brown, S., & Woolley, A. W. (2023). COHUMAIN: Building the socio-cognitive architecture of collective human–machine intelligence. *Topics in Cognitive Science, 17*(2), 180–188. https://doi.org/10.1111/tops.12673

Gonzalez-Salamanca, J. C., Agudelo, O. L., & Salinas, J. (2020). Key competencies, education for sustainable development and strategies for the development of 21st century skills: A systematic literature review. *Sustainability, 12*(14), Articolul 10366. https://doi.org/10.3390/su122410366

Hajer, M., Nilsson, M., Raworth, K., Bakker, P., Berkhout, F., De Boer, Y., ... & Kok, M. (2015). Beyond cockpit-ism: Four insights to enhance the transformative potential of the sustainable development goals. Sustainability, 7(2), 1651-1660.

Holstein, K., Aleven, V., & Rummel, N. (2020). A conceptual framework for human–AI hybrid adaptivity in education. În I. Bittencourt, M. Cukurova, K. Muldner, R. Luckin, & E. Millán (editori), *Artificial intelligence in education* (note de lectură despre cibernetică, Vol. 12163). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52237-7_20

Joynes, C., Rossignoli, S., & Amonoo-Kuofi, E. F. (2019). *21st century skills: Evidence of issues in definition, demand and delivery for development contexts* (K4D Helpdesk Report). Institutul pentru Studii de Dezvoltare. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5d71187ce5274a097c07b985/21st_century.pd

Köhler, J., Geels, F. W., Kern, F., Markard, J., Onsongo, E., Wieczorek, A., Alkemade, F., Avelino, F., Bergek, A., Boons, F., Fünfschilling, L., Hess, D., Holtz, G., Hyysalo, S., Jenkins, K., Kivimaa, P., Martiskainen, M., McMeekin, A., Mühlemeier, M. S., … Wells, P. (2019). An agenda for sustainability transitions research: State of the art and future directions. *Environmental Innovation and Societal Transitions, 31*, 1–32. https://doi.org/10.1016/j.eist.2019.01.004

Loorbach, D., Frantzeskaki, N., & Avelino, F. (2017). Sustainability transitions research: Transforming science and practice for societal change. *Annual Review of Environment and Resources, 42*, 599–626. https://doi.org/10.1146/annurev-environ-102014-021340

Markard, J., Raven, R., & Truffer, B. (2012). Sustainability transitions: An emerging field of research and its prospects. *Research Policy, 41*(6), 955–967. https://doi.org/10.1016/j.respol.2012.02.013

OECD. (2023). *Job creation and local economic development 2023: Bridging the great green divide*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/21db61c1-en

OECD. (2024). *Reimagining education, realising potential*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b44e2c39-en

Papageorgiou, K., & Kokshagina, O. (2022). *Envisioning the future of learning for creativity, innovation and entrepreneurship*. De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110752205

Rabello, R. C. C., Ruckstuhl, K., Woodfield, P., Kokshagina, O., & Sandretto, S. (2024). The microfoundations of mission-led interdisciplinary collaborations: The role of design principles. *R&D Management, 54*(3), 590–608. https://doi.org/10.1111/radm.12660

Scott, C. L. (2015). *The futures of learning 2: What kind of learning for the 21st century?* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996.pdf

Soffel, J. (10 martie 2016). *Ten 21st-century skills every student needs*. Forumul Economic Mondial. https://www.weforum.org/stories/jobs-and-the-future-of-work/21st-century-skills-future-jobsstudents/

Swilling, M. (2020). *The age of sustainability: Just transitions in a complex world*. Routledge.

UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. https://doi.org/10.54675/CGBA9153

van Mierlo, B., Halbe, J., Beers, P. J., Scholz, G., & Vinke-de Kruijf, J. (2020). Learning about learning in sustainability transitions. *Environmental Innovation and Societal Transitions, 34*, 251–254. https://doi.org/10.1016/j.eist.2019.11.001

Van Poeck, K., Östman, L., & Block, T. (2020). Opening up the black box of learning-by-doing in sustainability transitions. *Environmental Innovation and Societal Transitions, 34*, 298–310. https://doi.org/10.1016/j.eist.2018.12.006

Woolley, A. W., & Gupta, P. (2024). Understanding collective intelligence: Investigating the role of collective memory, attention, and reasoning processes. *Perspectives on Psychological Science, 19*(2), 344–354. https://doi.org/10.1177/17456916231191534 Forumul Economic Mondial. (2020). *The global risks report 2020* (ediția a cincisprezecea). https://www.weforum.org/publications/the-global-risks-report-2020/

Biografii

Olga Kokshagina este conferențiar universitar în domeniul inovării și antreprenoriatului la Universitatea din Sydney, cercetătoare asociată la Emerging Technology Lab din cadrul Universității Monash și la UNU Hub – Learning Planet Institute, precum și membră a Consiliului Național pentru Digitalizare din Franța. Cercetările sale examinează modul în care colaborarea, tehnologia și proiectarea colaborativă stimulează inovarea în abordarea provocărilor complexe, în special în domeniul sănătății și al tehnologiilor. A colaborat cu organizații precum Organizația Mondială a Sănătății, Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică, Roche și Spitalul Vall d'Hebron. Olga este coautoarea mai multor cărți despre inovare și învățare.

olga.kokshagina@learningplanetinstitute.org

Anna-Lena Neurohr este responsabilă de coordonarea operațiunilor de cercetare și dezvoltare la Learning Planet Institute. Este cercetătoare în domeniul educației pentru mediu și al psihologiei, precum și profesoară de biologie și latină în învățământul liceal. Cercetarea sa doctorală s-a concentrat asupra competențelor de mediu ale tinerilor și a modului în care se dezvoltă acestea. Obiectivul a fost identificarea valorilor și atitudinilor de care au nevoie elevii din prezent pentru a contribui la transformarea lumii într-un loc mai sustenabil. Activitatea sa de cercetare urmărește să promoveze mai eficient competențele de mediu și să introducă în instituțiile de învățământ inovații fundamentate pe dovezi științifice.

annalena.neurohr@learningplanetinstitute.org

Chahab Nastar conduce activitatea de cercetare și dezvoltare la Learning Planet Institute. De-a lungul carierei, a activat în mediul academic, în antreprenoriat și în conducerea unor mari companii. Și-a început cariera în calitate de cercetător titular în domeniul vederii computerizate, după care a înființat și a condus un start-up tehnologic de succes, bazat pe propriile cercetări. Ulterior, a ocupat funcții de conducere, printre care cea de vicepreședinte pentru dezvoltare avansată la SAP și cea de director pentru inovare la 28DIGITAL. Deține un doctorat în inteligență artificială și a fost cercetător afiliat în cadrul MIT Media Lab.

chahab.nastar@learningplanetinstitute.org

Învățarea nu are limite – atunci când învățăm împreună cu lumea

Iveta Silova, Jeremy Rappleye și Hikaru Komatsu*

Rezumat

Ce înseamnă să afirmăm că învățarea nu are limite, mai ales într-o perioadă marcată de limitele planetare? Această contribuție pornește de la premisa că învățarea, în sensul său cel mai deplin, nu reprezintă doar un proces tehnic de transmitere a informațiilor, ci și un proces de devenire ontologică: o transformare a modului în care ne raportăm la noi înșine, la ceilalți și la lumea vie. Pornind de la un dialog cu rapoartele „Limitele creșterii" (1972) și *Învățarea nu are limite* (1979), cea din urmă oferind o perspectivă optimistă asupra viitorului, articolul susține că viitorul educației depinde de capacitatea noastră de a învăța împreună cu lumea, nu doar *despre* ea.

Imaginea dominantă a elevului sau studentului în sistemele educaționale contemporane rămâne ancorată în concepția despre individ ca ființă independentă – o construcție intelectuală modelată de raționalismul iluminist și de modernitatea liberală. Această perspectivă distorsionează natura relațională a existenței și contribuie la degradarea ecologică, prin desprinderea indivizilor de comunitățile și ecosistemele din care fac parte. În schimb, numeroase tradiții nonoccidentale, inclusiv sistemele de cunoștințe indigene, cosmologiile animiste, filosofiile africane și pedagogiile asiatice, înțeleg învățarea ca pe un proces emergent, situat în context și participativ. Cunoașterea se naște din relații: cu pământul, cu membrii comunității și ai familiei, cu strămoșii și cu ființele mai-mult-decât-umane. În aceste contexte, învățarea nu urmărește dobândirea controlului, ci armonizarea cu lumea, devenirea împreună cu aceasta.

Articolul construiește o punte conceptuală între aceste tradiții și teoriile relaționale contemporane ale educației, inclusiv diferențierea dintre învățarea de tip I și cea de tip II. Propunem o concepție asupra învățării ca transformare reciprocă a celui care învață și a lumii. Din această perspectivă, a învăța împreună cu lumea reprezintă un mod de a fi. Această

---

* Autor corespondent: Iveta Silova, Universitatea de Stat din Arizona, Iveta.Silova@asu.edu, nr. ORCID: 0000-0002-8897-8016.

abordare invită la adoptarea unor pedagogii întemeiate pe interdependență și a unei educații fără limite.

Cuvinte-cheie: pedagogie relațională, interdependență, sisteme de cunoștințe indigene, învățare ontologică, sustenabilitate planetară.

„Învățarea este mai mult decât o problemă globală: eșecul ei reprezintă, într-un sens fundamental, problema tuturor problemelor."

– *Învățarea nu are limite* (Botkin, 1979, p. 9)

Introducere

Ce înseamnă să afirmăm că învățarea nu are limite, mai ales într-o perioadă marcată de limitele planetare? Această contribuție pornește de la premisa că învățarea, în sensul său cel mai deplin, nu reprezintă doar un proces tehnic de transmitere a informațiilor, ci și un proces de devenire ontologică: o transformare a modului în care ne raportăm la noi înșine, la ceilalți și la lumea vie. Asumându-și un dialog cu lucrarea „Limitele creșterii" (1972) și raportul *Învățarea nu are limite* (1979) – de subliniat că acesta din urmă oferă o perspectivă optimistă asupra viitorului –, articolul susține că viitorul educației depinde de capacitatea noastră de a învăța împreună cu lumea, nu doar *despre* ea.

Dacă, așa cum insistă raportul din 1979, eșecul învățării reprezintă „problema tuturor problemelor", atunci trebuie să ne întrebăm: Ce fel de învățare a eșuat și ce forme de învățare mai sunt posibile? Agenda educațională dominantă la nivel mondial a tratat multă vreme învățarea ca pe un factor neutru sau ca pe o soluție tehnică, desprinsă de cultură, context și ecologie. În schimb, noi susținem că învățarea are întotdeauna o dimensiune politică, filosofică și relațională. A învăța altfel, adică a învăța împreună cu lumea, presupune nu doar inovare pedagogică, ci și o transformare a modului în care cunoaștem, a identității noastre ca persoane care învață și a ceea ce suntem dispuși să devenim.

Extinzând și asupra educației reflecțiile care au stat la baza lucrării „Limitele creșterii" (1972), raportul *Învățarea nu are limite* (1979) se încheie cu un apel la „interdependență globală" și cu un avertisment privind abordările universaliste:

„Interdependența globală, realizată prin înflorirea unei pluralități de culturi, exclude viabilitatea unui model unic și universal de învățare. Ființele umane aparțin aceleiași specii și au în comun un întreg univers de trăsături, iar procesele lor de învățare

sunt asemănătoare. Cu toate acestea fiecare individ sau grup are propriile particularități, care îl diferențiază de ceilalți. Acesta este un semn încurajator pentru o nouă perspectivă asupra învățării, dacă este luat în serios de cei a căror poziție și funcție în structurile de putere le-ar permite să deschidă calea către o înțelegere culturală la scară planetară" (Botkin et al., 1979, pp. 116–117).

Perspectiva exprimată aici este aceea că diversitatea modalităților de învățare favorizează atât „interdependența globală", cât și viabilitatea ecologică. Solidaritatea și sustenabilitatea pot fi cultivate descoperind cum anume să învățăm în moduri diferite. Din păcate, în cele patru decenii scurse de la formularea acestui apel, tocmai presupunerea că ar exista un model unic și universal de învățare a ajuns să domine: evaluările PISA ale OCDE, întemeiate pe „competențe" definite universalist; concepțiile Băncii Mondiale privind capitalul de cunoaștere și Indicele capitalului uman; promovarea intensă a educației în domeniile științei, tehnologiei, ingineriei și matematicii (STEM); tendința de a încredința întreaga învățare inteligenței artificiale, algoritmilor și altor soluții tehnologice prezentate drept universal valabile. În loc să răspundem apelului de a ne diversifica sursele de învățare și de a învăța împreună cu lumea, tendința dominantă a fost aceea de a învăța despre lume, fără să reflectăm asupra modului în care învățăm (vezi Common Worlds Research Collective, 2020).

Mai este, oare, de mirare că nu am reușit să răspundem imperativului sustenabilității și că asistăm la destrămarea tot mai accelerată a „interdependenței globale", o realizare fragilă, aflată încă la începuturile sale, aparținând perioadei imediat ulterioare celui de-Al Doilea Război Mondial?

În cele ce urmează, încercăm să schițăm o formă alternativă de învățare, care să răspundă apelului Clubului de la Roma privind dezvoltarea unei noi perspective asupra învățării. Aceasta depășește modelele dominante din prezent, modelate de raționalismul iluminist și de modernitatea liberală, precum și de presupunereas privind caracterul independent al individului, pe care aceste modele o împărtășesc și o promovează. Nu pretindem că acest model alternativ ar fi universal, dar după prezentarea caracteristicilor sale aducem o serie de dovezi empirice care arată că el răspunde într-o mai mare măsură provocărilor ecologice. Extindem apoi această conceptualizare, bazată pe modelele de învățare de tip I și de tip II, pentru a explora legăturile cu numeroase tradiții nonoccidentale. Deși fiecare dintre acestea are propriile particularități, care o diferențiază de celelalte, privite prin prisma învățării de tip II toate converg către ideea de a învăța împreună cu lumea, în loc de a încerca să ne situăm independent de aceasta și să ne limităm la a învăța despre ea.

Ce fel de învățare a eșuat?
Ce fel de învățare ar putea dăinui?

Educația contemporană se întemeiază pe o concepție restrictivă asupra învățării: stăpânirea conținuturilor, dobândirea competențelor și demonstrarea performanței. Acest model, pe care îl numim învățare de tip I, are rădăcini istorice mai profunde. El reflectă conceptul de „Învățare I" formulat de Gregory Bateson (1972), care presupune consolidarea unor tipare într-un cadru de referință fix, spre deosebire de „Învățarea II", în care cadrul însuși se modifică. În mod similar, raportul *Învățarea nu are limite* (1979) făcea distincția între învățarea de menținere, care susține sistemele existente, și învățarea inovatoare, care face posibilă transformarea. Concepția noastră despre învățarea de tip I și cea de tip II se înscrie în această tradiție intelectuală, dar o ancorează ferm în peisajul educațional mondial actual, modelat tot mai mult de transformarea fenomenelor educaționale în date, de politicile tehnocrate și de urmărirea eficienței la scară largă.

Învățarea de tip I pornește de la premisa existenței unui individ stabil, care învață în cadrul unor sisteme cunoscute, urmărind obținerea unor rezultate măsurabile. Acest model stă la baza testării standardizate, a indicatorilor comportamentali, a evaluărilor internaționale și a optimizării algoritmice. Însă într-o lume marcată de colaps ecologic și incertitudine ontologică, această paradigmă și-a atins limitele. Învățarea de tip I ne învață să optimizăm sisteme care dau greș, în loc să punem sub semnul întrebării presupunerile pe care se întemeiază acestea. Ea îi pregătește pe studenți să reușească în cadrul unor structuri care, la rândul lor, se destramă. Totodată, îi izolează pe cei care învață de lumea în care trăiesc, desprinzând educația de relația cu pământul, de istorie și de legăturile dintre oameni și mediul înconjurător. Procedând astfel, acest tip de învățare nu numai că nu ne pregătește să facem față crizei planetare, ci o și agravează, perpetuând iluziile stăpânirii, separării și controlului (Komatsu et al., 2020, 2021, 2023; Silova, 2021).

Învățarea de tip II oferă o alternativă. În loc să se desfășoare într-un cadru de referință fix, ea transformă însuși cadrul de referință al celui care învață. Este recursivă, nu liniară, relațională, nu extractivă, și privește modul nostru de a fi și de a exista în lume, nu doar procesele cognitive. În timp ce învățarea de tip I urmărește dobândirea controlului, învățarea de tip II presupune capacitatea de a intra în rezonanță cu ceea ce ne înconjoară și disponibilitatea de a ne lăsa transformați de experiențele și întâlnirile noastre. Această distincție este detaliată în Tabelul 1 (vezi mai jos), care compară și

evidențiază diferențele dintre presupunerile pedagogice și ontologice care stau la baza fiecărui tip de învățare.

Tabelul 1: Comparație între învățarea de tip I și învățarea de tip II

Dimensiune	**Învățarea de tip I**	**Învățarea de tip II**
Nivel pedagogic		
Cadrul de referință	Se desfășoară în cadrele de referință existente; confirmă cunoștințele și normele consacrate.	Transformă cadrul de referință al celui care învață; pune sub semnul întrebării presupunerile existente; deschide calea către noi perspective ontologice.
Scopul învățării	Dobândirea stăpânirii asupra unui domeniu, acurateţe, eficiență, performanță măsurabilă.	Armonizarea cu lumea înconjurătoare, transformare, conștientizarea relațiilor de interdependență, responsabilitate etică.
Rolul autorității	Elevul sau studentul este considerat un agent independent sau un consumator.	Profesorul, comunitatea sau natura îndeplinesc rolul de îndrumător ori de participant la procesul de învățare.
Modalități de învățare	Instruire individualizată, transmiterea conținuturilor, stabilirea obiectivelor.	Imitație, practică, perseverență, modestie, reciprocitate ecologică.
Procesul de învățare	Liniar, segmentat, orientat către rezultate.	Recursiv, aflat în continuă desfășurare, marcat de incertitudine și de implicații etice.
Niveluri filosofice și ontologice		
Cunoașterea	Delimitată, susceptibilă de a fi extrasă și finită; centrată pe obiecte.	Emergentă, relațională și infinită; centrată pe lume.
Sinele	Individ autonom, rațional, consecvent și stabil.	Individ definit prin relații, aflat într-un proces continuu de devenire, dependent de context și integrat în sistemele ecologice.
Relația cu lumea	Observator detașat; învățare despre lume.	Participant integrat în lume; învățare împreună cu lumea.
Orizontul temporal	Pe termen scurt; accent pe eficiență.	Pe termen lung; învățare pe tot parcursul vieții, ritmuri sezoniere și ciclice.
Atitudinea față de mediul înconjurător	Extragerea resurselor, controlul și utilizarea instrumentală a cunoștințelor.	Capacitate de a răspunde nevoilor mediului, reciprocitate și grijă față de sistemele interdependente.

Notă: Acest tabel pornește de la distincția conceptuală introdusă de Komatsu și Rappleye (2017), pe care o dezvoltă și o extinde.

Această schimbare de perspectivă este deosebit de urgentă în contextul crizei climatice, al pierderii biodiversității și al fragmentării sociale. Într-o epocă în care încercarea de a exercita controlul asupra naturii, asupra celorlalți și asupra viitorurilor

posibile ne-a adus în pragul colapsului, educația trebuie să cultive o altă capacitate: aceea de a ne armoniza cu lumea înconjurătoare. Prin armonizare înțelegem capacitatea de a percepe ritmurile și relațiile care modelează viața, de a răspunde la acestea și de a ne adapta. Nu este vorba despre o supunere pasivă, ci despre o orientare activă a individului către interdependență. Învățarea de tip II cultivă această orientare. Ea nu tratează cunoașterea ca pe o marfă care poate fi exploatată, ci ca pe ceva care ia naștere prin relații. Astfel, autoritatea nu mai este întemeiată pe controlul exercitat de individ, ci pe devenirea împreună cu ceilalți, iar accentul se deplasează de la performanța exterioară la transformarea interioară.

Din această perspectivă, educația nu mai urmărește atât pregătirea pentru viitoruri prestabilite, cât dezvoltarea capacității de a face față necunoscutului. Învățarea de tip II reașază cunoașterea în cadrul unui angajament mai profund față de existența relațională. Ea presupune perseverență, nu rapiditate; deschidere, nu certitudine; acceptarea disconfortului, nu dobândirea controlului. Numeroase tradiții nonoccidentale, inclusiv sistemele de cunoștințe indigene, concepțiile animiste despre lume, cosmologiile africane și filosofiile asiatice, înțeleg învățarea în acest mod: ca pe un proces emergent și participativ. Aceste tradiții nu tratează cunoașterea ca pe un obiect care trebuie dobândit, ci ca pe un proces relațional aflat în continuă desfășurare, care ia naștere din integrarea individului în relațiile cu pământul, comunitatea și lumea spirituală. Abordările lor sunt în strânsă concordanță cu principiile învățării de tip II și oferă resurse importante pentru a imagina educația într-un mod diferit.

Totuși acest mod de învățare rămâne marginal în raport cu reformele educaționale dominante. Evaluările standardizate, precum PISA, continuă să măsoare ceea ce se încadrează în paradigma învățării de tip I: eficiența, standardizarea și performanța la nivel superficial. Chiar și educația privind schimbările climatice reduce adesea criza sistemică la mesaje care urmăresc modificarea comportamentelor sau la dobândirea competențelor tehnologice. Dar dacă provocarea fundamentală nu este aceea de a optimiza învățarea, ci de a reînvăța cum să învățăm?

Orientarea către învățarea de tip II presupune acceptarea unei schimbări ontologice. Înseamnă să înțelegem educația nu ca pe o transmitere liniară a faptelor, ci ca pe o condiție a transformării. În această paradigmă, profesorii nu sunt simpli transmițători de cunoștințe, ci facilitatori ai procesului de devenire, reprezentând ei înșiși exemple vii ale învățării de tip II. Elevii și studenții nu sunt consumatori de informații, ci participanți activi la sisteme interconectate de semnificații și de supraviețuire. Iar

învățarea însăși devine o practică a relaționării etice, a existenței alături de ceilalți, a devenirii împreună cu ei și a capacității de a rezista împreună într-o lume marcată de precaritate.

Ceea ce se adaptează dăinuie: flexibilitatea culturală ca predispoziție pentru învățare

Deși învățarea de tip II este adesea marginalizată în sistemele educaționale dominante, în special în Occident, predispozițiile pe care le cultivă – perseverența, modestia și deschiderea – se regăsesc în orientări culturale mai ample privind incertitudinea și schimbarea. Un punct de plecare empiric pentru explorarea acestui domeniu îl constituie „dimensiunea flexibilitate–monumentalism", elaborată de Minkov și Kaasa (2021), care oferă o perspectivă asupra modului în care diferitele societăți concep identitatea individuală. În acest cadru, flexibilitatea reflectă convingerea că individul este adaptabil, modest și receptiv la context. Dimpotrivă, monumentalismul valorizează mândria, consecvența și rezistența la schimbare. Acestea nu sunt simple trăsături personale, ci orientări culturale profund înrădăcinate. Ele corespund îndeaproape modelelor de învățare prezentate anterior: flexibilitatea reflectă învățarea de tip II, în timp ce monumentalismul reproduce logica învățării de tip I.

Pentru a explora această corespondență, am utilizat scorurile naționale privind flexibilitatea (Minkov & Kaasa, 2021) și datele referitoare la mortalitatea cauzată de COVID-19, provenite din inițiativa de cercetare în domeniul educației NORRAG (Rappleye et al., 2021). Reprezentarea grafică a relației dintre flexibilitate și numărul de decese cauzate de COVID-19 la un milion de locuitori a evidențiat un tipar remarcabil: țările cu un nivel mai ridicat de flexibilitate au înregistrat o mortalitate semnificativ mai redusă în timpul pandemiei. Coeficientul de corelație ($r = -0{,}64$, cu un interval de încredere obținut prin metoda bootstrap [–0,84, –0,35]) sugerează că orientările culturale favorabile adaptării au susținut răspunsuri mai eficiente în condiții de criză.

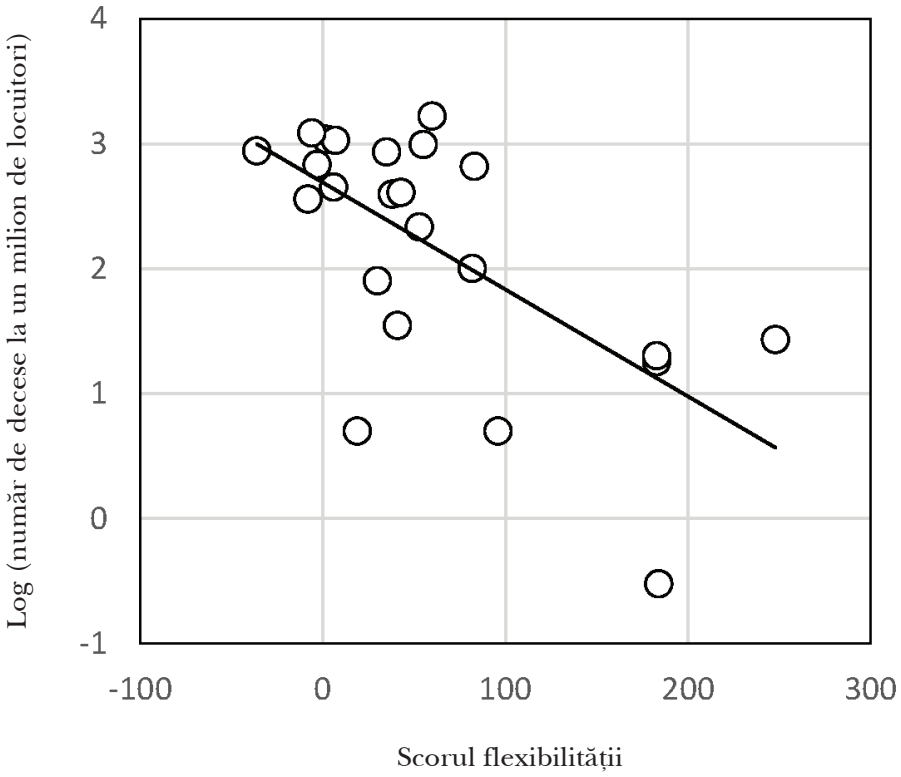


Figura 1: Scorurile flexibilității în raport cu logaritmul numărului de decese cauzate de COVID-19 la un milion de locuitori

Notă: Analiza noastră s-a concentrat asupra țărilor prospere, cu un PIB pe cap de locuitor de peste 40 000 de dolari internaționali. Prin contrast, țările cu venituri reduse au raportat adesea procente disproporționat de mari de rezultate pozitive în rândul persoanelor testate, ceea ce sugerează o capacitate limitată de testare. În consecință este posibil ca datele privind mortalitatea provenite din aceste țări să aibă un grad redus de acuratețe.

Această constatare nu implică existența unei relații de cauzalitate și nici nu reduce răspunsul față de crize la trăsăturile culturale. Ea evidențiază însă un aspect important: societățile orientate către adaptare și receptivitate relațională au reușit să gestioneze mai bine situațiile necunoscute. Sistemele caracterizate de monumentalism, care pun accentul pe certitudine, eroism și mândrie națională și manifestă rezistență față de

complexitatea dialectică, au întâmpinat dificultăți în a răspunde flexibil realităților emergente.

În acest context, flexibilitatea este mai mult decât o valoare: ea reprezintă o disponibilitate ontologică de a face față schimbării. Aceasta presupune recunoașterea faptului că supraviețuirea necesită transformare, nu performanță. Ea reflectă logica fundamentală a învățării de tip II: identitatea individuală nu este fixă, ci se formează prin relații, perseverență și receptivitate. După cum explică Minkov și Kaasa (2021), flexibilitatea reflectă „convingerea că adaptarea personală este esențială pentru succes într-o lume în schimbare" (p. 4). Acest lucru o transformă într-un fundament cultural important pentru învățarea laolaltă cu lumea.

Implicațiile sunt semnificative. Învățarea de tip II este adesea disprețuită, fiind considerată prea puțin riguroasă sau prea abstractă. Însă datele privind flexibilitatea sugerează contrariul: tocmai predispozițiile pe care le cultivă – capacitatea de a încetini ritmul, modestia și deschiderea – sunt asociate cu capacitatea de adaptare la nivelul societății. Acestea nu sunt doar virtuți pedagogice, ci și strategii de supraviețuire.

Este important de remarcat că flexibilitatea nu este distribuită uniform. Ea tinde să fie mai răspândită în Asia de Est și de Sud-Est, în anumite regiuni africane și în societățile postsocialiste, contexte adesea marginalizate în discursul mondial despre învățare. Monumentalismul este mai pronunțat în Occident și în America Latină, ceea ce complică ierarhiile globale simpliste bazate pe putere și privilegii. Această constatare pune, de asemenea, sub semnul întrebării presupunerea că sistemele cu performanțe educaționale ridicate întruchipează în mod necesar valorile învățării de tip I. Țări precum Japonia, Coreea de Sud și Singapore asociază scoruri ridicate ale flexibilității cu tradiții ale imitației, perseverenței și respectului față de autoritate, structuri care sprijină dezvoltarea predispozițiilor caracteristice învățării de tip II, în loc să le inhibe.

Astfel, flexibilitatea servește atât ca oglindă, cât și ca instrument de măsurare. Ea dezvăluie modul în care anumite culturi cultivă capacitățile relaționale necesare pentru a trăi în condiții de incertitudine. Totodată, ne amintește că învățarea de tip II nu reprezintă un ideal pur teoretic, ci este deja prezentă în societățile în care oamenii știu să se adapteze fără a-și pierde echilibrul.

Concomitent, această analiză transmite și un avertisment. Sistemele educaționale întemeiate pe monumentalism, care valorizează rapiditatea, încrederea în sine și stăpânirea deplină a cunoștințelor, pot fi lipsite de instrumentele necesare pentru a face față prăbușirii propriilor presupuneri fundamentale. Aceste sisteme îi recompensează pe elevii și studenții care excelează în condiții fixe. Însă într-o lume instabilă, aceste condiții sunt departe de a rămâne neschimbate.

Acesta este riscul cu care se confruntă reforma educațională la nivel mondial. În încercarea de a obține rezultate măsurabile, factorii de decizie consolidează adesea tocmai predispozițiile care subminează reziliența. Flexibilitatea este mai greu de standardizat și se opune cuantificării. Cu toate acestea ea ar putea fi exact elementul necesar pentru supraviețuirea la scară planetară. Capacitatea de adaptare, atât la nivel ontologic, cât și educațional, este modelată nu doar de politici, ci și de presupuneri profunde, adesea invizibile, despre cine suntem și cum ne schimbăm. Dacă dorim să cultivăm un tip de învățare care să reziste în timp, trebuie să privim dincolo de ceea ce știu elevii și studenții și să analizăm modul în care aceștia se raportează la procesul de învățare și la posibilitatea de a fi transformați prin intermediul său.

A învăța altfel: pluralitatea abordărilor pedagogice și posibilitățile la scară planetară

Deși învățarea de tip II nu este încă instituționalizată pe scară largă, ea este profund înrădăcinată în tradiții care au contestat de multă vreme mitul individului autonom în cadrul procesului de învățare. În contexte indigene, postsocialiste, africane și asiatice, regăsim abordări pedagogice întemeiate nu pe dobândirea controlului, rapiditate sau standardizare, ci pe armonizarea cu lumea prin relații, repetiție, modestie și grijă. Acestea nu reprezintă metode alternative care ar trebui reproduse, ci orientări ontologice către devenirea laolaltă cu lumea.

De pildă în educația japoneză verbul *manabu* („a învăța") provine din *manebu*, care înseamnă „a imita". Însă după cum arată Komatsu și Rappleye (2017), în acest context imitația nu reprezintă o copiere mecanică. Ea este o practică morală și relațională, în care elevul sau studentul nu este considerat un agent autonom, ci o persoană care se formează prin îndrumare constantă, respect față de profesor și încredere în acesta. Elevul sau studentul trebuie să renunțe la preconcepțiile despre sine și să aștepte ca propria identitate să se formeze în timp, nu prin exprimare de sine, ci prin armonizarea cu ceilalți (Uchida, 2013). Învățarea devine astfel un proces etic de devenire împreună cu ceilalți, în care succesul depinde mai puțin de capacitățile înnăscute și mai mult de angajamentul susținut față de un ritm comun. Această perspectivă contrastează puternic cu idealurile occidentale ale autonomiei individuale în învățare și ale rapidității.

În pedagogia populațiilor aborigene din Australia, învățarea este strâns legată de conceptul de „Teritoriu", care desemnează ținutul natal ancestral, înțeles ca un ansamblu viu de relații. Această abordare pune accentul pe ascultarea poveștilor păstrate în

formele de relief, pe armonizarea cu ritmurile anotimpurilor și pe participarea la activități precum mersul pe jos și observarea atentă a mediului. Cunoașterea nu este transmisă prin programe de învățământ convenționale, ci se dezvăluie prin prezență, tăcere și experiență trăită prin intermediul corpului. „Teritoriul" nu este un simplu fundal, ci un profesor viu, o autoritate mai-mult-decât-umană care comunică, așteaptă și îndrumă. Această formă de învățare, denumită adesea „învățarea de la Teritoriu", cultivă o armonizare relațională profundă cu pământul, cu membrii comunității și cu lumea spirituală (Burgess, 2022).

O orientare similară se regăsește în educația populațiilor indigene din America de Nord. De exemplu, în comunitatea Anishinaabe învățarea se întemeiază pe responsabilitatea față de relațiile de interdependență, poveștile, ceremoniile și activitățile sezoniere constituind părți integrante ale procesului educațional. Cunoașterea există în cadrul relațiilor, nu doar dintre oameni, ci și dintre aceștia și animale, lacuri, copaci și strămoși (Simpson, 2014). Practicile educaționale pun accentul pe respect, oferirea de daruri și ascultarea atentă, urmărind nu doar dobândirea informațiilor, ci și formarea unei orientări în viață și a unui mod de existență etic. Această abordare subliniază importanța educației ancorate în relația cu teritoriul pentru dezvoltarea identității, a sentimentului de apartenență și a stării de bine în rândul tinerilor indigeni (vezi și Smith et al., 2018; Kimmerer, 2013).

În numeroase sisteme africane de cunoștințe indigene, principii similare modelează învățarea ca pe un proces profund participativ și orientat către viitor. Cunoștințele sunt transmise prin proverbe, ritualuri, ucenicie și povestire, adesea în aer liber, în contexte concrete și cu participarea mai multor generații (Dei, 2013). După cum observă Onwuatuegwu și Paul-Mgbeafulike (2023), cadrele tradiționale ale educației africane se întemeiază pe înțelepciunea ancestrală, care contribuie la menținerea echilibrului ecologic și leagă dezvoltarea individuală de prosperitatea colectivă. O asemenea educație nu separă intelectul de pământ și nici persoana care învață de comunitate. Dimpotrivă, ea cultivă atenția, modestia și un profund simț al responsabilității, calități esențiale atât pentru gestionarea perturbărilor contemporane, cât și pentru asigurarea sustenabilității planetare pe termen lung.

Ceea ce unește aceste practici din contexte diferite este orientarea lor comună: armonizarea în locul extragerii, relaționarea în locul abstractizării, devenirea în locul evaluării prin raportare la standarde. Elevul sau studentul nu este un actor izolat, ci face parte dintr-o rețea mai amplă de relații. Învățarea nu reprezintă transmiterea unor conținuturi, ci transformarea individului prin intermediul relațiilor. Acestea nu sunt

„bune practici" care trebuie extinse la scară largă, ci moduri de a fi care dăinuie tocmai pentru că sunt armonizate cu condițiile vieții.

Este posibil ca asemenea abordări pedagogice să nu corespundă indicatorilor utilizați în reformele educaționale globale, deoarece factorii de decizie le percep adesea ca fiind prea puternic întemeiate pe relații, prea dependente de context și prea strâns legate de realitățile vieții cotidiene. Cu toate acestea ele arată cum se manifestă în practică învățarea de tip II. După cum sublinia raportul *Învățarea nu are limite* (1979), supraviețuirea la scară planetară nu necesită o soluție unică, ci o pluralitate de modele întemeiate pe modalități diverse de cunoaștere și relaționare. Această orientare pluralistă redefinește însuși scopul educației. Provocarea nu constă în identificarea unui model universal, ci în cultivarea unor ecosisteme de învățare caracterizate prin receptivitate, reciprocitate și ancorare în realitate.

Dincolo de îmbunătățire, către transformare

Încercările noastre de a contura o „nouă perspectivă asupra învățării" răspund apelurilor Clubului de la Roma de a regândi învățarea în fața imperativului sustenabilității. Chiar și astăzi, propunerea formulată în concluziile raportului *Învățarea nu are limite* (1979) își păstrează valabilitatea: „Cercetările viitoare ar putea clarifica procesul de învățare umană. În prezent, nu putem răspunde decât la o întrebare mai puțin ambițioasă: Cum ne putem îmbunătăți învățarea?" (p. 137). Tocmai această întrebare mai restrictivă continuă să structureze tendințele dominante din educație: PISA, capitalul uman și capitalul de cunoaștere, educația STEM și învățarea îmbunătățită cu ajutorul inteligenței artificiale. Cele mai influente agende educaționale din lume rămân captive unei paradigme superficiale și tehnice a îmbunătățirii învățării, neglijând întrebări mai profunde: În ce scop învățăm? Cum trebuie să învățăm altfel pe măsură ce ne apropiem de limitele creșterii? Cum ne-a adus însăși preocuparea pentru îmbunătățirea învățării într-o criză existențială?

Pentru aceia dintre noi care, asemenea autorilor raportului *Învățarea nu are limite*, au pledat în repetate rânduri pentru forme diferite de învățare, momentul actual poate fi descurajator. Formele alternative de învățare sunt numeroase și totuși rămân în mare măsură nerecunoscute de inițiativele dominante de reformă educațională. Liderii politicilor educaționale la nivel mondial invocă imperativul sustenabilității, dar oferă surprinzător de puține sugestii constructive (Rappleye et al., 2024). În acest eseu, am sugerat că învățarea de tip I constituie ea însăși problema, întrucât nu poate accesa ceea ce se află dincolo de propriul cadru de referință. După cum am arătat și în alte

lucrări, aici intervin forțe istorice și geopolitice mai ample. Și în această privință, raportul *Învățarea nu are limite* (1979) oferea o analiză care rămâne valabilă:

„Există o formă de comportament, adesea inconștientă, care este percepută de ceilalți drept agresiune culturală. O altă denumire pentru aceasta ar putea fi etnocentrismul greșit orientat. Acest comportament, caracteristic în principal Nordului Global, reprezintă o amenințare la adresa înțelegerii internaționale și trebuie să fie *dezvățat*... Un sistem mondial vulnerabil la agresiunea culturală a unora și la dezintegrarea culturală a altora nu poate constitui o bază sigură pentru înțelegere reciprocă, dialog, cooperare, inițiative comune și solidaritate. Este evident că această situație își are unele dintre rădăcini în colonialism" (p. 114, subliniere adăugată).

În cercetările noastre, am susținut, de asemenea, că trebuie să ne dezvățăm de conceptul de „dezvoltare" (Silova et al., 2025), nu doar pentru că acesta reprezintă un cadru de politici care a eșuat, ci și pentru că reprezintă un mod persistent de cunoaștere, care continuă să funcționeze ca un „reziduu colonial" (Kirschglaser, 2024), tocmai fiindcă nu reușește să învețe din propriile eșecuri. Și totuși chiar și în domeniul educației, inclusiv în rândul multora dintre cei care vorbesc despre echitate, sustenabilitate și transformare, am observat apariția unei forme particulare de agresiune culturală ca reacție la eforturile de diversificare a învățării, de cultivare a interdependenței și de confruntare a crizei planetare. Prin urmare trebuie să ne întrebăm: Poate învățarea de tip II să prindă rădăcini într-o lume încă modelată de un etnocentrism greșit orientat? Putem învăța cu adevărat altfel dacă înseși condițiile cunoașterii rămân ancorate în sisteme întemeiate pe control, rapiditate și abstractizare?

Credem că răspunsul este afirmativ, dar numai dacă suntem dispuși să facem ceea ce presupune cu adevărat învățarea laolaltă cu lumea: să rămânem receptivi la ceea ce ne înconjoară, să ne dezvățăm de ceea ce am moștenit și să cultivăm noi moduri de a fi și de a deveni, întemeiate pe relații, ancorate în contexte concrete și aflate într-o continuă evoluție. Învățarea de tip II reprezintă un angajament ontologic de a locui din nou lumea într-un mod diferit. Într-o perioadă definită de limitele planetare, ea ar putea fi singura formă de învățare care mai păstrează speranța.

Referințe bibliografice

Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology.* Chandler Publishing Company.

Botkin, J. W., Elmandjra, M., & Malitza, M. (1979). *No limits to learning: Bridging the human gap. A report to the Club of Rome.* Pergamon Press.

Bowers, C. A. (2002). Toward an eco-justice pedagogy. *Environmental Education Research, 8*(1), 21–34. https://doi.org/10.1080/13504620120109628

Burgess, C. (2022). Learning from country: Aboriginal community-led relational pedagogies. În M. A. Peters (editor), *Encyclopedia of Teacher Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179- 6_474-1

Common Worlds Research Collective. (2020). *Learning to become with the world: Education for future survival*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374032

Dei, G. J. S. (2013). African Indigenous proverbs and the institutional and pedagogic relevance for youth education: Lessons from Kiembu of Kenya and Igbo of Nigeria. *Journal of Education and Training, 1*(1), 48– 66. https://doi.org/10.5296/jet.v1i1.4708

Kimmerer, R. W. (2013). *Braiding sweetgrass: Indigenous wisdom, scientific knowledge, and the teachings of plants*. Milkweed Editions.

Kirchgasler, C. (2024). Developmentalism as colonial residue: Historicising the onto-epistemic foundations of the global education policy field. *Comparative Education, 61*(1), 43–61. https://doi.org/10.1080/03050068.2024.2435751

Komatsu, H., & Rappleye, J. (2017). A PISA paradox? An alternative theory of learning as a possible solution for variations in PISA scores. *Comparative Education Review, 61*(2), 269–297. https://doi.org/10.1086/691117

Komatsu, H., Rappleye, J., & Silova, I. (2020). Will education post-2015 move us toward environmental sustainability? În A. Wulff (editor), *Grading goal four: Tensions, threats, and opportunities in the Sustainable Development Goal on quality education* (pp. 297-321). Brill. https://doi.org/-10.1163/9789004430365_014

Komatsu, H., Rappleye, J., & Silova, I. (2021). Student-centered learning and sustainability: Solution or problem? *Comparative Education Review, 65(*1), 6–33. https://doi.org/10.1086/711829

Komatsu, H., Silova, I., & Rappleye, J. (2023). Education and environmental sustainability: Culture matters. *Journal of International Cooperation in Education, 25*(1), 108–123. https://doi.org/-10.1108/JICE- 04-2022-0006

Minkov, M., & Kaasa, A. (2021). A test of the revised Minkov–Hofstede model of culture: Mirror images of subjective and objective culture across nations and the 50 US states. *Cross-Cultural Research, 55*(2–3), 230–256. https://doi.org/10.1177/10693971211014468

Onwuatuegwu, I. N., & Paul-Mgbeafulike, V. S. (2023). African traditional educational framework: Unveiling the wisdom beyond western education. *Nnadiebube Journal of Philosophy, 6*(2), 48–64.

Plumwood, V. (2022). *Environmental culture: The ecological crisis of reason*. Routledge.

Rappleye, J., Komatsu, H., & Silova, I. (2021). The best vaccine: Nature, culture, and COVID-19. *NORRAG Special Issue: States of Emergency: Education in a Time of COVID-19, 6,* 120–124. https://resources.norrageducation.org/resource/659/states-of-emergency-education-in-the-time-ofcovid- 19

Rappleye, J., Silova, I., Komatsu, H., & Takayama, K. (2024). A radical proposal: Evidence-based SDG 4 discussions. *International Journal of Educational Development, 104,* Articolul 102930. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102930

Silova, I. (2021). Facing the Anthropocene: Comparative education as sympoiesis. *Comparative Education Review, 65(4),* 587–616. https://doi.org/10.1086/716664

Silova, I., Komatsu, H., & Rappleye, J. (2025). Unlearning development: Education in the era of planetary emergency. În M. V. Faul (editor), *Transforming development in education: From coloniality to rethinking, reframing and reimagining possibilities* (pp. 19–43). Edward Elgar Publishing. https://doi.org/10.4337/9781035337798.00007

Simpson, L. B. (2014). Land as pedagogy: Nishnaabeg intelligence and rebellious transformation. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, *3*(3), 1–25. https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/22170

Smith, L. T., Tuck, E., & Yang, K. W. (editori). (2018). *Indigenous and decolonizing studies in education: Mapping the long view*. Routledge.

Uchida, T. (2013). *Shugyoron* [discurs despre antrenamentele de arte marțiale]. Kobunsha.

White, L. (1967). The historical roots of our ecologic crisis. *Science*, *155*(3767), 1203–1207. https://doi.org/10.1126/science.155.3767.1203

Biografii

Iveta Silova este profesoară și decan asociat pentru colaborare internațională în cadrul Facultății pentru Inovare în Predare și Învățare a Universității de Stat din Arizona și cercetătoare principală în domeniul viitorurilor globale. Activitatea sa pune sub semnul întrebării presupunerile moștenite despre educație, creștere și dezvoltare, explorând felul cum învățarea poate favoriza modalități de existență în lume mai relaționale, regenerative și ancorate în realitățile ecologice. Prin cercetare, dialog și colaborare internațională, ea regândește educația ca pe un catalizator al bunăstării planetare, al prosperității colective și al reînnoirii relațiilor dintre lumea umană și cea mai-mult-decât-umană.

Iveta.Silova@asu.edu

Jeremy Rappleye este profesor la Facultatea de Educație a Universității din Hong Kong și actualul director al Centrului de Cercetare în Educație Comparată. Activitatea sa urmărește să creeze premisele învățării reciproce în domeniul educației și ale unui dialog transdisciplinar mai amplu între filosofie, științele sociale și practică, în contextul imperativului sustenabilității.

rappleye@hku.hk

Hikaru Komatsu este profesor la Facultatea de Studii Sociale a Universității Doshisha. Cercetările sale se situează la intersecția dintre relațiile om–natură și sustenabilitate, analizând felul cum practicile și instituțiile educaționale pot cultiva o ontologie – un mod de a fi în lume – care să ne ajute să trăim în mod responsabil pe o planetă pe care o împărțim cu ceilalți.

hkomatsu@mail.doshisha.ac.jp

Concluzie

Carlos Álvarez Pereira, Mario Salomone
și Raad Sharar

Sperăm că lectura acestei cărți a fost pentru cititori asemenea unei guri de aer proaspăt. Discursul dominant este adesea la fel de poluat ca aerul planetei, iar această lucrare este una pe care nimeni nu ar trebui să o ignore – și în special factorii de decizie politică și cei care activează în sectorul educației, indiferent de grupele de vârstă cărora li se adresează.

Vom încerca să explicăm de ce.

În primul rând, după cum am văzut, volumul este îmbogățit de o gamă largă de studii de caz de pe toate continentele, provenite din contexte sociale și instituționale foarte diverse, inclusiv universități, școli, organizații neguvernamentale, comunități indigene și mișcări sociale. Autorii iau în considerare toate grupele de vârstă, de la prima copilărie până la maturitate. Metodele de învățare transformatoare propuse aici și-au demonstrat, de asemenea, validitatea și eficiența în parcursurile educaționale destinate unor profesii foarte specializate, fiind prezentate exemple de programe de învățământ multiculturale și multilingve concepute pentru a răspunde „problematicii mondiale". Una dintre provocările învățării transformatoare constă, de fapt, în aplicarea sa nu numai în educația de bază, comună tuturor, ci și în educația și formarea specializată a inginerilor, economiștilor, medicilor, juriștilor și a altor profesioniști.

Studiile de caz conturează portretul unei lumi caracterizate prin pluralitatea modurilor de existență: ele sunt ancorate în contexte concrete, distincte și bine fundamentate, astfel încât pot fi citite ca niște relatări venite din viitorul unei educații transformate, revoluționate.

Un al doilea motiv de interes este faptul că toți autorii sunt pe deplin conștienți de provocările cu care se confruntă educația și învățarea într-o epocă a schimbărilor tot mai rapide și mai profunde. Această epocă se dezvăluie tot mai clar ca una a „policrizei": o criză climatică, socială, culturală și, prin urmare, și educațională, aceasta din urmă fiind, din perspectiva noastră, primordială. Trăim într-o perioadă de transformări

profunde. Cu toate acestea nu știm încă dacă transformarea reprezintă o etapă în interiorul Antropocenului sau o fază de tranziție, care va trebui evaluată de-a lungul mai multor decenii, de la Antropocen către o epocă post-Antropocen, încă necunoscută.

Problema centrală rămâne cea aflată în centrul raportului din 1979, *Învățarea nu are limite*: cum putem reduce *decalajul uman*, adică distanța dintre ceea ce știm – și știm foarte multe, deși nu suficient – și incapacitatea noastră de a transforma cunoașterea în acțiuni eficiente și responsabile? De aici apare, pe bună dreptate, suspiciunea că problema rezidă în însăși cunoașterea noastră și în modalitățile prin care am transmis-o până acum. Schimbarea cunoașterii și a felului cum aceasta este transmisă reprezintă provocarea pe care autorii acestui volum și-au propus să o abordeze.

Un mesaj clar: nu putem schimba lumea fără o transformare profundă

Mesajul care se desprinde din lectura cărții este clar: nu putem schimba lumea fără să transformăm sistemul de valori, relațiile dintre oameni și dintre specii, precum și modul în care acestea sunt percepute, inclusiv la nivelul percepției interioare. Transformarea este deopotrivă sistemică și personală, iar cele două dimensiuni nu pot exista una fără cealaltă. Bunele intenții nu sunt suficiente.

Critica adusă modelelor de învățare, în concordanță cu argumentele dezvoltate în raportul *Învățarea nu are limite*, este limpede: acestea se bazează pe transmiterea unilaterală a cunoștințelor, fiind, așadar, pasive și orientate către propria reproducere. Sunt fragmentate în discipline și microdiscipline, desprinse de viața reală și de emoții, centrate pe individualism și utilitarism și privesc natura ca pe o resursă, nu ca pe o comunitate a vieții. În ultimă instanță, ele sunt incapabile să pregătească oamenii pentru o lume incertă și complexă, favorizând o „învățare de menținere", care conservă și perpetuează sistemul, în loc să îl transforme.

Paradigma dominantă occidentală, înrădăcinată în dinamica industrială și colonială, a exercitat o influență profundă asupra culturii și cunoașterii din restul lumii, precum și asupra ierarhiilor de putere. Cititorii au apreciat, cu siguranță, unele dintre tabelele cuprinzătoare din volum, care evidențiază limitele serioase ale acestui model conservator, inclusiv din perspectiva criteriilor științifice. Vă invităm să le consultați și să le utilizați.

Nu este vorba despre o simplă corectare a direcției, ci despre o schimbare radicală de curs. Pe lângă intervențiile la nivel etic, epistemologic, pedagogic și cultural, aceasta

va trebui să abordeze și o serie de mecanisme care, în prezent, împiedică schimbarea și perpetuează menținerea stării de fapt: barierele lingvistice, modul de înțelegere a diferitelor discipline și profesii, criteriile care guvernează carierele academice, precum și utilizarea tehnologiilor nu pentru manipulare și control, ci pentru facilitarea comunicării și colaborării.

O schimbare de paradigmă

Paradigma care se desprinde cu o remarcabilă coerență din ansamblul contribuțiilor reunite în această carte poate fi sintetizată astfel:

- Învățarea schimbă ceea ce suntem, nu doar ceea ce știm.
- Învățarea implică trupul, emoțiile și relațiile, integrând dimensiunile interioare și exterioare ale existenței. Datorită învățării, ideea și practica sustenabilității devin experiențe trăite și întrupate.
- Învățarea îi pune pe oameni în relație cu ceilalți, cu teritoriul și cu lumea mai-mult-decât-umană, care cuprinde ecosistemele, celelalte specii vii și peisajul.
- Învățarea valorifică și integrează forme diverse de cunoaștere, practici și abordări, inclusiv indigene, spirituale, religioase și experiențiale.
- Învățarea se hrănește din experiențele comunităților locale și urmărește, la rândul său, să le consolideze coeziunea, responsabilitatea ecologică și capacitatea de a-și decide propriul destin. Aceasta nu perpetuează ideea că o comunitate trebuie să exercite un control suveran asupra propriului destin, ca entitate autonomă, indiferentă față de soarta celorlalți sau chiar ostilă comunităților cu obiceiuri, culturi, credințe ori limbi diferite, așa cum se întâmplă adesea. Dimpotrivă, ea cultivă conștiința apartenenței comune la specia umană și a destinului comun al oamenilor și al planetei Pământ. Comunitățile, înțelese așadar nu ca grupuri închise, preocupate exclusiv de propria identitate și de propriile interese, pot constitui forme de organizare socială democratică, în care oamenii au grijă de „bunurile comune” prin procese de gestionare colectivă a acestora, care sunt, înainte de toate, procese educaționale și de învățare colectivă.
- Prin ancorarea sa în sistemele vii, învățarea arată calea către reconcilierea cunoașterii ancestrale cu utilizarea critică și relațională a științelor și tehnologiilor moderne. Știința înseamnă îndoială, nu dogmă, înseamnă incertitudine, nu credință oarbă într-un progres continuu. Tehnologia nu reprezintă soluția pentru toate problemele pe care tot ea le-a provocat. Acest din urmă subiect va necesita

cercetări suplimentare, având în vedere răspândirea devenită omniprezentă a inteligenței artificiale, care nu este o „inteligență", ci o creștere exponențială a puterii de calcul și a capacității mașinilor de prelucrare electronică de a organiza datele, ca răspuns la întrebările formulate de utilizatori. Inteligența artificială trebuie privită ca un instrument care să fie utilizat nu pentru a înlocui oamenii, ci pentru a consolida colaborarea, învățarea reciprocă și creativitatea.

Cum pot fi transpuse toate acestea în practică educațională, în învățare transformatoare? Contribuțiile pe care le-am parcurs evită alegerea între optimismul tehnologic și tehnofobie și nu adoptă o poziție antiintelectuală sau de respingere a realizărilor științei occidentale. Ele propun valori precum grija și refacerea, strategii educaționale precum ecologia practică, învățarea ancorată în realitățile locale, proiectele comunitare, școala ca laborator viu și agricultura regenerativă. Totodată, indică rolul central al artei, al povestirii și al inventivității în „deschiderea mentalităților". Povestirea, punerea în scenă a unor reprezentații artistice și utilizarea jocurilor și simbolurilor revin frecvent în textele acestui volum ca instrumente de conectare, reflecție și activare a imaginației transformatoare. Emoțiile, inclusiv cele care ne pot tulbura, reprezintă indicii ale armoniei sau dezacordului nostru interior, impulsuri pentru reflecție și posibilități de deschidere către orice este nou și neașteptat. Astfel, studiile de caz ne reamintesc că decalajul uman nu provine din lipsa datelor și a informațiilor, de care dispunem din abundență, ci mai degrabă din lipsa empatiei și a implicării depline în destinul Pământului și al omenirii. Este un decalaj al imaginației, al relațiilor și al eticii. Misiunea educației este tocmai aceea de a deschide mentalitățile și de a cultiva speranța. Studiile de caz demonstrează că aceste metode și principii pedagogice nu reprezintă o utopie, ci există deja și funcționează.

O transformare sistemică

Orientările pedagogice pe care le-am identificat sunt, în multe cazuri, deja cunoscute. Ceea ce le distinge este atât de ordin cantitativ (prezența lor în toate regiunile geografice), cât mai ales calitativ, deoarece presupun o nouă viziune asupra lumii și un scop asumat mai conștient: atitudinea față de lumea vie și față de generațiile viitoare se schimbă profund, în comparație cu trecutul. Capacitatea individuală și colectivă de a acționa și de a produce schimbări devine un scop în sine, nu un mijloc, iar leadershipul nu mai este rezervat câtorva privilegiați, ci este exercitat în comun. Comunitățile se deschid către ceilalți și către diversitate, devenind motoare ale schimbării, nu obstacole

în calea acesteia, puse în slujba conservatorismului, a ostilității față de nou, a șovinismului și a xenofobiei. În regiunile care au suferit violența colonizării, descoperim modalități de eliberare de „moștenirea" dominației albe și occidentale.

Sunt valorizate toate formele inteligenței umane, alături de alte forme de inteligență: inteligența planetei, a animalelor și a plantelor.

Teritoriile găsesc noi impulsuri pentru regenerare, rolul activ al tinerilor este transpus în practică, nu doar proclamat, instituțiile sunt regândite, iar reziliența comunităților nu mai înseamnă revenirea la starea anterioară, ci evoluția către o structură mai bună.

Am putea spune, folosind terminologia lui Aurelio Peccei și a raportului *Învățarea nu are limite*, că modelul care se desprinde din diferitele capitole ale cărții este cu adevărat „participativ" și „anticipativ". Este participativ deoarece, prin schimbarea scopului învățării și reorientarea epistemologică a cunoașterii, stimulează acțiunea și elimină granițele dintre elevi, studenți, profesori și comunități. Este anticipativ deoarece ne permite să răspundem provocărilor policrizei, care impun o regenerare ecologică și socială inseparabilă.

Acest model are încă o caracteristică esențială: este sistemic sau, mai precis, ecosistemic.

Ar fi însă reconfortant, dar greșit, să ne oprim aici, mulțumindu-ne cu constatarea că schimbarea este posibilă. Trebuie, așadar, să continuăm să examinăm critic textele reunite în „Constelații ale speranței" și să le punem în legătură cu toate celelalte rezultate ale inițiativei privind învățarea, lansate de programul „Al Cincilea element" al Clubului de la Roma împreună cu rețeaua WEEC, deoarece mozaicul este alcătuit din numeroase piese. Provocarea este, de fapt, nici mai mult, nici mai puțin decât revoluționarea sistemelor educaționale din întreaga lume. Pe de o parte, după cum am subliniat în repetate rânduri, studiile de caz și bunele practici prezentate aici ne dau speranță. Pe de altă parte, schimburile educaționale dintre Nordul Global și Sudul Global rămân inegale (Nordul învață prea puțin de la Sud și pretinde, pe de altă parte, să își impună propriile valori și cadre de interpretare), iar numeroasele idei oferite de acest volum nu se transformă într-o mișcare colectivă de reorientare profundă.

Pe scurt, provocarea încă nerezolvată constă în desființarea vechii ordini (*ancien régime*), încă puternică și agresivă, care se înfățișează acum sub aspectul futurist, desprins din literatura științifico-fantastică, al dominației digitale și al cuceririi spațiului cosmic. Este vorba despre depășirea paradigmei liniare și antropocentrice a epocii industriale. Antropocenul a produs o transformare antropologică generală, iar acum,

pentru a deschide calea speranței, trebuie să producem o transformare în sens contrar, dar nu printr-o întoarcere cu 180 de grade către trecutul pierdut, ci prin orientarea către o a treia direcție.

Întrebările rămase fără răspuns

Evident, numeroase întrebări rămân fără răspuns, iar în rândurile care urmează le vom prezenta pe scurt.

- Sensibilitatea față de problemele evidențiate de ecologie, de cercetarea științifică a mediului și de ecologia politică este în creștere pretutindeni. Din păcate, această sensibilitate sporește tocmai datorită dovezilor care confirmă temeinicia avertismentelor: datele privind clima, cea de-a șasea extincție în masă, conflictele armate, tensiunile internaționale și inegalitățile sociale confirmă ceea ce astăzi este denumit, în mod obișnuit, „policriză". Și atunci de ce omenirea își continuă cursa către prăpastia care se deschide în fața sa? De ce se manifestă o rezistență acerbă față de schimbare, atât în rândul multor oameni, cât și, desigur, la nivelul puterii politice și economice? Și care este tactica cea mai potrivită pentru abordarea acestei rezistențe? Compromisul, medierea, gradualismul? Sau, dimpotrivă, adoptarea unei atitudini radicale? Există prea multă politică în discursul educațional sau, mai degrabă, prea puțină? Autorii acestei cărți înclină către atitudinea radicală: adjective precum „radical" și „critic" revin de sute de ori, fiind asociate adesea cu substantive semnificative („învățare", „gândire", „reflecții", „abordare" etc.).
- Lăsând deoparte analiza cauzelor socioeconomice care stau la baza decalajului dintre discurs și practică, putem evidenția aici câteva dintre constrângerile care afectează educația transformatoare, bine documentate de autori. Prima este discrepanța dintre diferitele principii promovate frecvent de autoritățile responsabile pentru sistemele, orientările și programele educaționale. Promovarea cunoașterii și a gândirii critice este recunoscută oficial ca obiectiv important, iar orientarea către sustenabilitate este adesea subliniată. Cu toate acestea paradigma fundamentală rămâne, după cum am arătat anterior, aceea a menținerii stării de fapt. Din perspectivă științifică și pedagogică, ea continuă să fie reducționistă și deterministă, antropocentrică și orientată către creștere nelimitată, ierarhică și bazată pe transmiterea unilaterală a cunoștințelor.

- Prin urmare este necesar să reflectăm și asupra limbajului, inclusiv asupra celui pe care îl folosim noi înșine. Ce înțelegem prin termeni precum „competențe” (individuale, dar și colective), „inovare”, „sustenabilitate”, „împuternicire” și mulți alții? Care este diferența dintre conceptul de „inovare”, așa cum este înțeles și promovat în documentele oficiale – orientate în principal către competitivitate economică și creștere nelimitată, într-o logică pur corporatistă – și același concept prezent în textele care susțin o educație destinată eliberării celor oprimați, justiției sociale și de mediu și reconcilierii cu toate elementele naturii? Ce competențe sunt indicate în documentele oficiale? Nu riscăm oare să folosim superficial și nediferențiat termeni precum „schimbare”, „inovare”, „dezvoltare durabilă” și „transformare”, amestecându-i într-un fel de cocktail naiv și inconștient, alcătuit din ingrediente contradictorii? Este economia circulară, atât de populară astăzi, compatibilă cu o abordare „sistemică”? Nu este discursul public prea plin, până la un nivel greu de suportat, de clișee și de presupuneri comode, acceptate fără spirit critic?
- Cum putem conferi valoare universală modelului care se desprinde din această carte, ținând seama de diversitatea contextelor – de la cele privilegiate, în care oamenii beneficiază de un anumit nivel de siguranță, până la cele în care sunt nevoiți să fugă din calea grupărilor armate, a secetei sau inundațiilor, a sărăciei și a bolilor endemice – și de variațiile cunoștințelor ecologice de la un loc la altul? Cum ținem seama de diferențele dintre țările al căror mediu a fost transformat în mare măsură de activitatea umană și teritoriile în care comunitățile indigene continuă să reziste? Cum pot fi făcute eficiente aceste abordări atât în societățile caracterizate de îmbătrânirea populației și criză demografică, cât și în cele cu o populație tânără numeroasă? Sau în marile metropole, aglomerate și marcate de inegalități atât în Nordul Global, cât și în Sudul Global, precum și în regiunile interioare, marginale și montane? Cum pot fi integrate cunoștințele locale și tradiționale în locurile în care acestea sunt, în unele cazuri, erodate de atracția înșelătoare a consumerismului?
- Acest ultim aspect ne conduce către o altă întrebare: asimilăm paradigma dominantă sau îi opunem rezistență? Cât de mare este puterea de „corupere” exercitată de modelul capitalist asupra conștiințelor, cunoașterii, voinței și capacității de revoltă? Ne permite învățarea să rezistăm atracției exercitate de un model întemeiat pe competitivitate, creștere și dorința de îmbogățire?

- În sfârșit, dacă una dintre fețele monedei numite „învățare” îi reprezintă pe guvernanți și legiuitori, cealaltă privește formarea cadrelor didactice. Ce li se predă profesorilor, cadrelor universitare și educatorilor din întreaga lume? Dacă instituțiile predau lucruri greșite sau le ignoră pe cele corecte, organizațiile societății civile trebuie să acționeze pentru a remedia aceste neajunsuri.

O serie de răspunsuri la întrebări incomode

Acestea sunt întrebări incomode, dar textele publicate aici, atât studiile de caz, cât și contribuțiile cu un caracter mai teoretic, converg către anumite răspunsuri:

- Critica adusă cosmologiei, epistemologiei și pedagogiei occidentale, precum și premiselor eronate ale sistemului dominant, este clară. Jumătățile de măsură sau mitologiile tehnocratice nu vor reuși să reducă decalajul uman.
- În procesul de învățare care se conturează, există un cuvânt care se scrie „împuternicire”, dar se citește „reducerea puterii”: emanciparea de structurile de putere existente. Procesul educațional trebuie să fie unul de dezvoltare a capacităților, iar rezultatul său este dobândirea abilității de a acționa și de a produce schimbări.
- Toate contribuțiile evidențiază, mai mult sau mai puțin explicit, abordări și valori care trebuie consolidate sau introduse acolo unde lipsesc, precum perspectiva critică, justiția socială și de mediu, pacea, egalitatea de gen și dimensiunea emoțională, care ne permite, după cum observă unul dintre autori, să ne „îndrăgostim” de problemele socioecologice.
- Aspectul cel mai important, marea provocare cognitivă, îl reprezintă legătura dintre cultură și natură, pe care o evidențiază toți autorii. Aceștia abordează într-o manieră convingătoare și coerentă problema integrării unor elemente ale epocii preindustriale în lumea contemporană. Ei evită riscul unor propuneri „contraculturale” și ancorează această relație într-o paradigmă antiantropocentrică. Ar fi suficient să evocăm cuvântul „climă” pentru a ne aminti de condiția umană comună și de relațiile de apartenență și interdependență dintre specia *Homo sapiens* și natură.

O pedagogie a speranței

Pe scurt, multitudinea experiențelor și ideilor reunite în această carte ne arată că apelul lansat prin „Speranța nu are limite" a avut succes: ne oferă răspunsul la întrebarea care apare atunci când ne confruntăm cu datele sumbre ale policrizei: „Se poate face!". Se poate face, deoarece oamenii fac deja acest lucru pretutindeni pe planetă, iar faptul că vedem aceste exemple ne motivează să acționăm. Decalajul dintre cunoaștere și capacitatea de a acționa poate fi redus.

Între pesimism și speranță, aceasta din urmă poate deveni pilonul unei „pedagogii a speranței": nu o formă de consolare, ci o metodă educațională și politică prin care învățăm să trăim în condiții de incertitudine, să îndrăznim să ne imaginăm viitoruri diferite, să creăm noi posibilități și să cultivăm grija față de lume și de omenire.

Desigur, mai avem un drum lung de parcurs și va trebui să îl străbatem cu ajutorul unor repere suplimentare care să ne orienteze.

Puterea, asemenea unui demon ispititor, ne șoptește la ureche că „nu există alternativă" (și că, dacă ne resemnăm, ne va oferi ceva în schimb). Acesta este însă discursul unui model determinist și liniar. Speranța, în schimb, se naște din același model epistemic care ne vorbește despre complexitate: scenariile distopice posibile sau chiar probabile nu sunt inevitabile.

Unul dintre autori a sugerat acest contrast dintre acțiune și pesimism, citând, poate fără intenție, titlul unui cântec din 2012 al formației Rolling Stones: „*Doom and Gloom*" („Dezastru și deprimare").

„Am avut un coșmar", spun versurile. Eram la manșa unui avion, iar pasagerii „erau beți și nebuni", în timp ce „tot ce aud sunt vești despre dezastru și deprimare". „Întunericul" este explicat de versurile cântecului și, mai ales, de videoclipul care îl însoțește: războiul, banii, petrolul, gropile de gunoi și oamenii săraci, lipsiți de adăpost.

Așadar să trecem la treabă și să acționăm: „*prime the pump*" („să punem mecanismul în mișcare"), ne îndeamnă cântecul.

Biografiile editorilor

Carlos Álvarez Pereira este secretarul general al Clubului de la Roma, unde promovează înțelegerea sistemică a realității și adoptarea unor decizii fundamentate pe această perspectivă, în vederea asigurării unei bunăstări echitabile pe o planetă sănătoasă și pașnică. A fondat programul „Al Cincilea Element", o inițiativă globală care explorează învățarea regenerativă și schimbarea sistemică, și a fost coeditor al volumului „Limite și dincolo de ele", printre alte lucrări. Și-a început cariera ca lector de matematică aplicată la Universitatea Politehnică din Madrid (Universidad Politécnica de Madrid), iar parcursul său profesional, desfășurat pe parcursul a trei decenii, cuprinde activități în domeniile inovării și antreprenoriatului. Este consilier al Catedrei UNESCO pentru Înțelegere Globală în Sprijinul Sustenabilității, membru al Academiei Mondiale de Artă și Știință (WAAS) și fost vicepreședinte al Asociației Absolvenților Programului Fulbright din Spania.

Mario Salomone este secretarul general al Rețelei Congresului Mondial de Educație pentru Mediu (World Environmental Education Congress Network – WEEC), sociolog specializat în probleme de mediu și redactor-șef al revistelor *Culture of Sustainability* și *Eco, the Sustainable Education*. Este membru în consiliile de conducere ale Catedrei UNESCO pentru Dezvoltare Durabilă de la Universitatea din Torino, ale Catedrei Transdisciplinare UNESCO pentru Dezvoltare Umană și Cultura Păcii de la Universitatea din Florența și ale Fundației Aurelio Peccei, filiala italiană a Clubului de la Roma. Este autor de articole științifice, cărți, povestiri și romane.

Raad Sharar este coordonatoare de programe în cadrul Clubului de la Roma, unde lucrează la inițiativele Regândirea cercetării și inovării și Inițiativa pentru Pace. Etnografă cu experiență în sectorul dezvoltării, în domenii precum sustenabilitatea, justiția socială și colaborarea interculturală, a contribuit la elaborarea unor rapoarte, inclusiv la o ediție specială a Raportului mondial GUNi (GUNi World Report). În timpul studiilor de masterat, a participat la proiectarea colaborativă a jocului de societate „Flipper the System", care abordează problematica sănătății oceanelor. Deține o diplomă de licență în economie de la Universitatea BRAC și două diplome de master, în antropologie socială și culturală, respectiv în studii de dezvoltare, obținute la Universitatea KU Leuven.

Pentru comenzi și informații vă rugăm contactați:

Editura COMUNICARE.RO

SNSPA, Facultatea de Comunicare și Relații Publice
Str. Povernei, nr. 6, sector 1
010643, București
România
Tel.: 0372.177.150
www.edituracomunicare.ro
editura@comunicare.ro
difuzare@comunicare.ro

Tipărit la R.A. Monitorul Oficial

Constelații ale speranței

Studii de caz și perspective asupra învățării transformatoare

Ce ar trebui să devină învățarea pentru a face față amplorii crizelor cu care se confruntă omenirea?

Această întrebare, pusă pentru prima dată de Clubul de la Roma în 1979, nu a fost niciodată mai actuală. *Constelaţii ale speranţei* îi reuneşte pe cei care deja răspund la ea – nu în teorie, ci în practică. Bazându-se pe contribuţiile unor educatori, practicieni, cercetători şi membri ai comunităţii de pe cele cinci continente, cartea documentează ceea ce fac oamenii, ce învaţă şi ce devine posibil. Poveştile lor, luate laolaltă, nu formează o foaie de parcurs, ci o constelaţie – puncte de practică împrăştiate ici şi colo, care, privite în ansamblu, încep să contureze un tipar.

Fiind prima lucrare publicată în cadrul inițiativei „Speranța nu are limite", această carte tratează speranța nu ca pe o formă de alinare, ci ca pe o practică: o modalitate de a continua să acționăm chiar şi atunci când amploarea schimbărilor necesare depăşeşte ceea ce oricare dintre noi ar putea concepe de unul singur.

„Această carte reprezintă pentru Clubul de la Roma un salt către viitorul transformator, trecând de la simpla definire la abordarea concretă a inițiativei «Învățarea nu are limite». Ea susține în mod convingător că demontarea fundamentelor greșite ale învățării, predării și cercetării noastre ne poate scoate din starea de neputință, transformându-ne în agenți ai schimbării. Ca beneficiară a lucrării lui Paolo Freire, Pedagogiile speranţei, *recunosc aceeași forță în capacitatea acestei cărți de a valorifica înțelepciunea străveche, dar redusă la tăcere, a Africii. Este o lectură obligatorie pentru oricine caută o cale de ieșire din disperare, către speranța că un viitor mai bun se află în mâinile noastre."*

– **Mamphela Ramphele**, președintă onorifică a Clubului de la Roma

ISBN: 978-973-711-674-1
9 789737 116741
www.edituracomunicare.ro

THE CLUB OF ROME

the fifth element

World Environmental Education Congress Network

comunicare.ro